

CARLA MARIA FORLIN

**CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA: UMA LEITURA DO
NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA UFPR.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Forlin, Carla Maria

Concepções sobre língua e cultura na formação continuada de professores de língua inglesa: uma leitura do núcleo de assessoria pedagógica da UFPR / Carla Maria Forlin. – Curitiba, 2009.

91 f.

Orientadora: Profª. Drª. Clarissa Menezes Jordão
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de inglês – formação continuada. 2. Língua Inglesa – professores – formação. 3. Língua inglesa – cultura.
I. Título.

CDD 374.128
CDU 371.13



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE POS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação da mestranda CARLA MARIA FORLIN para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, TERUMI KOIO BONNET VILLALBA e JOSÉ ERASMO GRUGINSKI argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

"CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E LECTURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA LEITURA DO NÚCLEO DE APOSSORIA PEDAGÓGICA DA UFPR"

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		APROVADA
TERUMI KOIO BONNET VILLALBA		Aprovada
JOSÉ ERASMO GRUGINSKI		Aprovada

Curitiba, 25 de fevereiro de 2009.

Prof. Dr. Maria José Foltran
Coordenadora

À Nossa Senhora.

AGRADECIMENTOS

Às amigas do NAP, pela disposição em participar da pesquisa e pelo carinho durante o processo.

À Clarissa, pelo acompanhamento e revisão do estudo. Por sua infindável paciência, incentivo, apoio e dedicação. Acima de tudo, obrigada pelas novas lentes.

Às professoras Dra. Terumi Koto Bonnet Villalba e Laura Janaína Dias Amato pela valiosa orientação no exame de qualificação.

Às amigas professoras Angela Walesko e Juliana Martinez, por compartilharem seus livros e demais consultas teóricas.

Aos funcionários Odair Rodrigues e Ernani Schreiber pelo trabalho nos trâmites burocráticos acadêmicos.

Aos meus pais, por tudo, enfim.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não determinismo.

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
1. A RELAÇÃO ENTRE CULTURA, IDENTIDADE CULTURAL E LÍNGUA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	28
1.1. CULTURA	28
1.2. IDENTIDADE.....	34
1.2.1. Assimilação cultural	36
1.2.2. Multiculturalismo	37
1.2.3. Hibridismo cultural	39
1.3. LÍNGUA.....	41
1.4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	45
2. APRESENTAÇÃO DAS VOZES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES E CONSIDERAÇÕES	49
2.1. A EXECUÇÃO DA COLETA DE DADOS	49
2.2. AS TUTORAS E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	50
2.3. AS PERGUNTAS ORIGINAIS DA PESQUISA.....	52
2.3.1. Concepção de língua.....	53
2.3.2. Concepção de identidade e cultura	55
2.3.3. A indissociabilidade de língua e cultura.....	59
2.4. OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	61
2.4.1. A responsabilidade pelo ensino: de quem é?	61
2.4.2. Como as tutoras percebem as professoras?	63
2.4.3. Como as tutoras se percebem enquanto formadoras de professores?	65
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67

REFERÊNCIAS	74
ANEXO 1 - REDAÇÕES SOLICITADAS ÀS PROFESSORAS	80
ANEXO 2 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM AS TUTORAS	82
ANEXO 3 - PROPOSTA DO NAP – UFPR	84
ANEXO 4 - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS.....	89

LISTA DE SIGLAS

ILT – Intercultural Language Teaching (tradução usual: abordagem intercultural no ensino de línguas)

LA - Linguística Aplicada

LAC - Linguística Aplicada Crítica

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica

TESOL – Teaching English for Speakers of Other Languages (tradução: ensino de inglês para falantes de outras línguas)

RESUMO

Investigando a formação continuada de professores, especificamente os entendimentos de cultura e língua na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira, esta pesquisa objetivou estabelecer as visões de ensino/aprendizagem de língua e cultura nas teorias implícitas das professoras-alunas e de suas tutoras em um curso de formação continuada para professoras de inglês. Os sujeitos da pesquisa foram professoras-alunas e tutoras do último módulo do curso de capacitação oferecido pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná, no primeiro semestre de 2008. Para a construção de um diálogo entre teoria e prática na práxis das tutoras, tem-se como referencial teórico, basicamente: (a) uma visão pós-estruturalista e discursiva da relação entre língua, cultura e identidade, baseada na perspectiva de KUMARAVADIVELU (2003, 2006, 2008), RAJAGOPALAN (2003, 2006) e JORDÃO (2006); (b) uma visão crítico-reflexiva sobre a formação continuada de professores, na perspectiva de CELANI (2002); e (c) uma problematização da responsabilidade social do professor de língua inglesa no mundo globalizado, a partir do pensamento de KUMARAVADIVELU (2003, 2006, 2008). O resultado das análises mostra que, na sua práxis, as tutoras transitam por abordagens que ora assumem a língua como código, ora como discurso, de acordo com a contingência. Embora a maioria tenha a consciência que ambas as concepções de língua sejam autoexcludentes, há momentos de conflito nos seus discursos pedagógicos. Observou-se também que o NAP possui duas correntes principais: as tutoras têm a intenção de despertar nos professores a consciência crítica e investigativa, e os professores querem que o NAP seja um espaço para desenvolvimento de proficiência linguística.

Palavras-chave: formação continuada de professores, língua, cultura, identidade.

ABSTRACT

This ethnography-based dissertation attempts at promoting reflections and questioning complex issues: concepts of language and culture and language teacher continuing education. The subjects of this research were teachers and teachers' tutors of the last module of the course offered by the Center of Pedagogical Assessorship of the Federal University of Paraná in the first semester of 2008. For the construction of a dialogue between practices and theory it is presented as theoretical reference: (a) a post-structuralist vision of the relation between language, culture and identity; (b) a critical-reflexive vision on the continuing education of language teachers and (c) a questioning of the responsibility of the teacher of English language in the globalized world. Analyses showed that the tutors transit through borders that sometimes assume the language as code, sometimes as discourse, in accordance to their needs. Although the majority of the tutors are aware that one conception excludes the other, there were moments of conflict in their pedagogical speeches. It was also observed that there are two main streams at NAP: the tutors intend to awake the teachers' critical and investigative conscience, and the teachers some who want NAP to be a space to develop language proficiency.

KEY-WORDS: language teacher continuing education, language, culture, identity.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda de forma direta o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da Universidade Federal do Paraná, que oferece cursos de formação continuada para professores de língua inglesa no Estado do Paraná. Entre outros estudos envolvendo este Núcleo, temos os artigos publicados na Revista X¹ e a tese de doutorado de HALU (no prelo).

Descrever, compreender e discutir o processo de formação continuada de professores de LE tem sido alvo de preocupação de inúmeros estudos e daqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas (JORDÃO 2006; MIZUKAMI 2005; SARMENTO 2004; GIMENEZ 2002; LEFFA 2001;). Observando a necessidade de pensar o papel de formadora de professores (doravante ‘tutora’², termo em uso no NAP), proponho entender parte do processo de ensino e aprendizagem de LE em uma sala de aula de professores desta LE. Refiro-me a abordar apenas ‘parte do processo’ pois o processo de ensino/aprendizagem é deveras abrangente. Desta forma, a parte do processo de ensino/aprendizagem que será focalizada é a visão que as tutoras e as professoras têm do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, de cultura e de identidade cultural em um ambiente de formação continuada de professores de línguas estrangeiras. O enfoque escolhido foi privilegiado com o pressuposto de que é relevante construir um diálogo entre a teoria acadêmica e a práxis das tutoras com suas professoras. Foi na minha práxis como tutora que percebi quão complexa é a situação das tutoras frente às novas teorias. Conforme meu contato com as professoras e tutoras foi aumentando e meu conhecimento ia sendo construído, percebi que havia questões no contexto de formação continuada de professores que eram de interesse de diversas áreas do conhecimento: Língua, Antropologia, Educação entre outras.

¹ <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax>

² “Tutoras” são as professoras de LE que ministram aulas para os professores matriculados nos cursos de educação continuada do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da UFPR.

LINGUA E CULTURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O arcabouço teórico-metodológico e os conceitos norteadores da dissertação não são ingredientes de uma receita de prescrição determinada previamente, mas integram-se à discussão analítica de cada capítulo. Para investigar o universo desta pesquisa, este estudo traz em sua base teórica considerações sobre os conceitos de língua, cultura, identidade e formação de professores. A análise dos dados é tecida à luz da etnografia.

Segundo GESSER (2006), o contexto, o escopo e o objetivo delimitam os procedimentos para a geração e análise de registros. Nesta pesquisa, o contexto era o NAP, o escopo eram as professoras e tutoras envolvidas no semestre da pesquisa e o objetivo era fazer uma leitura deste contexto neste escopo. Estes fatores geraram os registros, a partir de entrevistas gravadas em áudio e redações. Com a variedade de fontes, foi possível cruzar informações e gerar conclusões.

Este trabalho se assemelha a outros estudos qualitativos que envolvem os princípios da Linguística Aplicada Crítica³ (FREITAS 2006, MELLO 2006). A LAC norteará este trabalho por estudar temas tais como “Linguagem e identidade”; “Língua estrangeira e autoestima”; “linguística e políticas de representação”; e outros vários temas interdisciplinares atentando para as questões sócio-culturais e sócio-políticas do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, tendo como princípio o olhar crítico (PENNYCOOK 2006, KUMARAVADIVELU 2006 a,b, RAJAGOPALAN 2003, SILVA 2006, BRAHIM 2007).

O QUE É O “OLHAR CRÍTICO” EM LA OU LAC

³ Doravante LAC

Para PENNYCOOK (2006, p. 67) é necessário distinguir pelo menos quatro significados do termo *crítico*: (1) crítico é o que desenvolve certa distância crítica e objetividade; (2) crítico é o que é relevante socialmente; (3) crítico é o que segue a tradição neomarxista de pesquisa e (4) crítico é o que pratica a problematização pós-moderna. Ainda, PENNYCOOK acrescenta que esses modos diferentes de fazer um trabalho crítico podem ser identificados em vários domínios da ciência, entre eles a linguística aplicada (LA), a análise do discurso crítica (ACD), o letramento crítico, a pedagogia crítica, entre outras. LAC, então, para PENNYCOOK, não é objeto de definição ou estabelecimento, não chega a ser uma disciplina entendida como um domínio ou um campo fixo, mas sim é uma práxis em movimento. Em seu entendimento, LAC é uma abordagem mutável e dinâmica e não “um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” (p. 68). Pennycook prefere, assim, ver LAC não como um novo conhecimento interdisciplinar (como é a LA) e sim compreendê-la como uma forma de pensar e fazer ciência, sempre problematizadora.

Corroborando a ideia de que crítico é o que é relevante socialmente, e de que crítico é o que pratica a problematização pós-moderna, RAJAGOPALAN (2003, p. 12) defende que a LAC é predominantemente voltada para questões práticas, mas isso não significa a simples aplicação da teoria para fins práticos. Significa pensarmos a própria teoria de forma diferente, mantendo a perspectiva de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância para nossas vidas e para a sociedade em geral. Acreditar que podemos fazer uma linguística aplicada crítica é acreditar que podemos fazer diferença, ou seja, os estudos sobre a linguagem podem e devem ser postos a serviço do bem-estar geral e da melhoria das nossas condições do dia-a-dia. Foi com essa pretensão que desenvolvi minha pesquisa e apresento-a neste espaço. Entretanto, acredito que minha parte neste processo está em expor meu entendimento, estruturado em forma de dissertação de

mestrado, como uma das possibilidades interpretativas para contextos semelhantes ao que investiguei.

Entendo meu trabalho, portanto, como uma possível força propulsora, uma referência para a construção de alternativas e de outras interpretações que diferentes leitores possam fazer de seus contextos.

Esta linha de pesquisa, a LAC, foi escolhida para nortear este trabalho, pois, muito além de ideias que visariam apenas descrever a sala de aula, sem uma abordagem crítica visando melhorar as condições de trabalho e de vida dos envolvidos, este estudo orienta-se para a construção de entendimentos possíveis do processo de ensino/aprendizagem em ambientes de formação continuada. A partir disto, alunos, professores e formadores que porventura entrem em contato com este estudo poderão, se desejarem, construir seus próprios entendimentos de seus contextos.

Penso que trazer o olhar crítico na pesquisa em Linguística é acreditar ainda que este olhar tenha que se voltar vez por outra para si próprio. Ter consciência crítica envolve ter como pressuposto que se pode estar errado sobre suas próprias concepções, ou seja, o pesquisador está imerso em um processo (de pesquisa e de trabalho) de contínua reavaliação de ideias e pressupostos.

Passo agora a explicitar a perspectiva que orientou tanto a escolha do objeto, quanto o percurso metodológico tomado e a análise desenvolvida.

PORQUE ESTUDAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ser professora, para mim, foi uma escolha feita em idade adulta. Minha primeira graduação foi em Engenharia Civil, e somente quatro anos depois de graduada ingressei no curso de Letras. Minha carreira como engenheira foi breve, e logo comecei a dar aulas de inglês. Porém, não me sentia uma professora profissional, me sentia amadora, experimentando técnicas ou seguindo os manuais

do professor e os livros didáticos *ipsis literis*. Eu queria mais, queria ir além, queria entender como o ensino e a aprendizagem de língua ocorria (ou não). Decidi então cursar Letras na UFPR, pois eu acreditava que a formação específica na área me possibilitaria maior desenvolvimento profissional e com isso eu poderia ser a melhor professora que meus alunos tivessem.

Ao mesmo tempo em que cursei a graduação, curvei também uma especialização em ensino de línguas estrangeiras. Neste ínterim, foquei meus estudos na língua inglesa, pois esta era (e ainda é) forte exigência do mercado, que demanda do professor de língua estrangeira a proficiência linguística de um falante nativo.

Na especialização pesquisei sobre motivação. Minha monografia teve um sofrível grau B. Eu ainda não havia encontrado, de fato, algo pelo qual me apaixonasse de verdade na pesquisa científica. Fiz a especialização para obter o certificado, pois eu acreditava que ser proficiente na língua inglesa era o principal para ser uma boa professora e que ter um certificado de especialista me abriria mais portas (e uma promessa de melhores salários em institutos de idiomas particulares).

Por pressão do mercado, decidi fazer um curso de mestrado e, como esta(va) em voga, optei por um projeto intitulado “A proficiência linguística e a competência cultural”. Hoje o vejo extremamente ingênuo e equivocado (na perspectiva que ora adoto), a partir das leituras que se seguiram no curso de mestrado.

As circunstâncias me levaram a trabalhar como tutora no NAP. Então, meus olhos ganharam novas lentes, ao me deparar com as necessidades e com o trabalho feito neste núcleo com os professores de língua inglesa matriculados nos cursos de capacitação linguística. Estes professores são em sua maioria professores da rede estadual de ensino, do Estado do Paraná. Seus relatos de sua

prática profissional durante as nossas atividades em sala de aula foram me aguçando a vontade de mudar o foco inicial do meu trabalho de pesquisa.

Demorou um pouco para eu tomar consciência de que a língua não é apenas um código a ser aprendido e ensinado. Demorei também para perceber que meus alunos no NAP não são apenas alunos adultos de língua inglesa. Demorou ainda mais para eu perceber a grande responsabilidade que eu, enquanto tutora, possuo.

Como parte da responsabilidade do meu papel de tutora, esta pesquisa pretende levantar a importância, para a comunidade científica e para a sociedade, das questões de identidade e de cultura que surgem ou que são apresentadas no espaço de formação de professores de língua inglesa. Este estudo poderá possibilitar aos formadores de professores um esclarecimento sobre os conceitos de língua como discurso e de identidade(s) cultural(is) podendo levá-los à reflexão sobre seus procedimentos de trabalho, enquanto formadores de professores, sobre sua prática pedagógica e sobre as consequências de seus trabalhos junto aos professores de língua inglesa.

PERGUNTAS NORTEADORAS DA PESQUISA

Esta nova perspectiva, isto é, a percepção da minha responsabilidade social e do meu papel enquanto tutora, me permitiu redesenhar minhas investigações primeiras (embora ainda existam outros questionamentos, e espero que eles ainda se criem a todo o momento).

Estas eram minhas perguntas de pesquisa iniciais:

- O que é ser um bom professor? Ser um técnico no idioma?
- O que é ensinar uma língua estrangeira?
- Qual é o papel de um tutor de professores de língua inglesa em formação continuada?

Estas perguntas, entretanto, já no início do processo de estudo, mostraram-se extremamente ambiciosas e muito além do escopo de uma dissertação. Tão logo iniciei o mestrado, passei a adotar uma postura de mais modéstia em relação tanto ao alcance desta pesquisa quanto ao impacto dela na práxis dos professores. Neste trabalho pretendo expressar os achados interpretativos destes meus mais recentes três anos de vida acadêmica e profissional. Além da apresentação de reflexões sobre as leituras do arcabouço teórico de LAC e de formação de professores, tento construir as relações entre estes temas e a Formação Continuada de Professores, numa triangulação com os dados de pesquisa (redações e entrevistas semi-estruturadas com os professores e entrevistas semi-estruturadas com as tutoras). Ao invés de descobrir soluções generalizadas para problemas educacionais, proponho-me a apontar aspectos da relação entre língua e cultura e a observar as concepções das tutoras e professoras em um contexto específico, apresentando a meus leitores possibilidades interpretativas e problematizadoras que a eles caberá julgar relevantes ou não para seus contextos de prática.

Posso agora, portanto, estabelecer outras perguntas de pesquisa que de fato conduziram minhas reflexões e meus procedimentos metodológicos, ao invés daquelas anteriormente citadas, que hoje vejo como projeções do desejo de “salvar a humanidade” através da desejada “iluminação científica”. Partindo do pressuposto da indissociabilidade entre língua e cultura, formulei então as seguintes perguntas norteadoras para minha pesquisa:

- a) Qual a percepção do conceito de língua das tutoras e das professoras do NAP?
- b) Elas percebem língua e cultura como elementos indissociáveis?
- c) Como veem os processos de construção de identidade cultural em relação com suas concepções de língua e cultura?

Estas perguntas originaram, ainda, outras perguntas que apresentarei no capítulo 3.

METODOLOGIA: A PESQUISA QUALITATIVA DE BASE ETNOGRÁFICA

Não pretendo com esta pesquisa trazer respostas a perguntas específicas. Ao invés disso, pretendo trazer perguntas e reflexões críticas sobre o papel dos formadores de professores quanto às questões culturais e especialmente em relação às construções de identidade cultural e às implicações do inglês como língua internacional. Pretendo também promover debates sobre estes questionamentos de ordem linguística-cultural-social-educacional.

Para tanto, realizei um estudo qualitativo, ou seja, desenvolvi um tipo de pesquisa envolvendo procedimentos não advindos de métodos estatísticos ou outros meios de quantificação. Tampouco esta pesquisa é um estudo etnográfico *per se*, já que não se desenvolve nos moldes tradicionais preconizados pela etnografia antropológica, isto é, não foi desenvolvida para *descrever* os costumes de determinada comunidade e nem se desenvolve longitudinalmente. Entretanto, faço uso da concepção etnográfica sobre a construção de conhecimento científico (CLIFFORD, 1986) especialmente no sentido de ciência que valoriza a subjetividade na pesquisa, que reconhece o papel do pesquisador como não apenas alguém que “descreve” o que vê, mas como um intérprete e construtor das realidades que investiga. Identifico ainda um elemento em comum com a etnografia: o uso de instrumentos de coleta de dados e sua triangulação. Utilizei entrevistas, observações, anotações e questionários, com a intenção de perceber as concepções dos participantes sob perspectivas diferentes, garantindo a multiplicidade de vozes e possibilitando relacionar as várias perspectivas obtidas entre si.

Este tipo de estudo (o estudo qualitativo) foi o escolhido para explorar o ambiente educacional deste trabalho não apenas por constituir uma tradição dentro da comunidade científica nas pesquisas em LA (BOLOGNINI 2003), mas principalmente por uma questão de coerência com o arcabouço teórico explorado. Explico: durante várias décadas, privilegiou-se o uso de experimentos controlados e métodos quantitativos de análise de dados para as pesquisas em ciências humanas, seguindo paradigmas positivistas criados para as ciências exatas e legitimados por elas. Deste modo, uma metodologia de pesquisa quantitativa seria adequada caso a pesquisa estivesse embasada numa visão de língua como código, o que apontaria, por exemplo, para a importância de determinar, isolar e mensurar elementos linguísticos como unidades de sentido encerradas em si mesmas, alheias ao usuário da língua. Nesta perspectiva, seria possível conceber uma pesquisa que quantificasse a proficiência ou competência linguística de tutoras e professoras, ou ainda, que se dispusesse a medir algo como 'competência intercultural' dos professores matriculados no NAP.

As metodologias qualitativas nas pesquisas em LA (e LAC) já constituem uma tradição dentro da comunidade científica, a partir do reconhecimento de que ao lidarmos com sujeitos humanos a imprevisibilidade e a particularidade dos resultados, bem como a alta subjetividade envolvida na coleta e análise dos dados, são elementos produtivos e são também espaços de construção de sentidos que não podem ser menosprezados (BOLOGNINI, 2003). Uma vez que este trabalho privilegia a concepção de língua⁴ enquanto espaço de construção de sentidos e de identidades e não como estrutura para transmissão de sentidos produzidos exteriormente a ela, quando se quer construir um entendimento discursivo de uma comunidade como é o NAP, o estudo qualitativo é o mais coerente. Isto porque assume abertamente a subjetividade como elemento importante no processo de

⁴ Os detalhamentos das concepções de língua são explorados no Capítulo 1

construção de conhecimentos, entendido como um processo de interpretação com base em procedimentos culturais, sociais, históricos, portanto discursivos – no qual o pesquisador participa ativamente com sua leitura de mundo.

A adjetivação de “qualitativo” a um estudo acadêmico pode se referir a pesquisar vidas, história(s), comportamentos e também funcionamentos organizacionais, movimentos sociais ou relações interacionais (STRAUSS 1990). A atenção dada na presente pesquisa às vozes dos sujeitos, as concepções da pesquisadora-participante, e o pressuposto de que os *resultados* da pesquisa são interpretações do campo estudado são as principais características da pesquisa que a enquadram no universo de pesquisas com abordagem qualitativa.

Portanto, enquanto uma pesquisa de ordem qualitativa, esta pesquisa tem por base os pressupostos da pesquisa etnográfica, pensada não apenas enquanto metodologia de pesquisa, mas também enquanto teoria de construção de conhecimentos e instrumentos de coleta e análise de dados (JORDÃO, 2001). A etnografia, originalmente desenvolvida pela antropologia, foi mais tarde adotada por outras disciplinas como um meio de entender práticas culturais, significados e crenças de grupos sociais. O espaço de ensino e aprendizagem de uma língua se dá em um grupo social, com suas práticas culturais próprias. Recorre-se então à etnografia para se ter uma construção do espaço de aprendizado de uma língua, sendo assim, a língua não é vista apenas como um meio de comunicação e interação entre pessoas de sociedades e culturas diversas, mas também como um espaço de construção de culturas e identidades.

No campo da educação, EISNER (1998: 3-7) diz que uma análise educacional tem pelo menos um objetivo: assim como uma crítica de arte, a pesquisa na educação deve ajudar outros a ver e a entender a complexidade daquilo que se observa. Ainda segundo o autor, o conhecimento humano é *construído* e não descoberto, ou seja, ele reconhece que a pesquisa apresenta

sujeitos participativos, ativos na construção do conhecimento e dentre eles está o próprio pesquisador.

Com efeito, pesquisas qualitativas se prestam a conhecer especificidades humanas. Os sujeitos participantes da pesquisa são, de fato, ativos na construção do conhecimento que se apresenta nesta dissertação, pois o que me proponho a fazer ao construir conhecimento é não apenas dar o meu olhar sobre os dados coletados e as observações feitas, mas também apresentar no relatório de pesquisa as vozes dos sujeitos participantes.

Nesta dissertação, os sujeitos participantes são as professoras matriculadas no primeiro semestre de 2008 e as tutoras que já foram tutoras destas professoras e permanecem trabalhando no NAP.

O CAMPO DE PESQUISA: NUCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA – NAP

O NAP- Curitiba, tema desta dissertação, começou em 1995, sob a Portaria número 09, de 24 de agosto de 1995. Na mesma época, surgiram também o NAP – Londrina e o NAP – Maringá.

De acordo com o material “NAP Curitiba e sua história”, organizado por Mariza Riva de Almeida e Samuel Cruz (que abrange o período de 1996 a 2005 do NAP), o NAP surgiu a partir da solicitação feita à UFPR pela da Secretaria Estadual de Educação, para planejar e desenvolver cursos de metodologia. A estrutura original do NAP foi inspirada pelo NAP – Londrina. Os três NAPs, trabalharam juntos para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Estado, obtendo a legitimação e o suporte aos esforços por parte de instituições oficiais tais como o Conselho Britânico e a Embaixada dos Estados Unidos.

O convênio NAP – UFPR- FUNPAR – SEED e Conselho Britânico teve por objetivo a implementação e execução, pelo NAP, dos cursos de proficiência e de metodologia de ensino. Na sua proposta original, o NAP oferecia cursos de língua e metodologia, um centro de estudos individualizados (os matriculados fariam

exercícios e verificariam dúvidas com o supervisor do centro ou com os monitores) e um centro de recursos com uma série de materiais para que os usuários preparassem suas próprias atividades de sala de aula.

A partir dos cursos de metodologia, percebeu-se a necessidade de trabalhar com os professores do projeto o componente lingüístico. Surgiram os cursos “Atualização em Língua Inglesa”, “Aprimoramento em Língua Inglesa”, “Curso de Nivelamento em Línguas Estrangeiras Modernas”, todos em módulos de 60 horas. A partir de 2001, os cursos adotaram os títulos de “Curso de Proficiência em Língua Inglesa” com os subtítulos – Banda 1 e Banda 2, com 190 horas cada.

Foi a partir de 2004 que os cursos do NAP ganharam a configuração mantida até 2008, com os seguintes módulos (nem todos ofertados em todos os semestres de 2004 a 2008, por número insuficiente de matrículas para se manter uma turma ativa):

- “Capacitação de Professores de Língua Inglesa – Nível Básico 1”.
- “Capacitação de Professores de Língua Inglesa – Nível Básico 2”.
- “Capacitação de Professores de Língua Inglesa – Nível Básico 3”.
- “Capacitação de Professores de Língua Inglesa – Nível Pré-intermediário 1”.
- “Capacitação de Professores de Língua Inglesa – Nível Pré-intermediário 2”.
- “Capacitação de Professores de Língua Inglesa – Nível Pré-intermediário 3”.
- “Avançado”. (a partir de 2008)

No NAP, os cursos são ministrados por duas tutoras para cada turma no mesmo semestre. A intenção de se ter duas tutoras por turma é variar o estilo da aula durante as 4 horas-aulas dos encontros semanais. As tutoras acordam entre si os conteúdos trabalhados na sala de aula. As tutoras do NAP não são servidoras da UFPR, são convidadas para trabalhar no NAP como autônomas. A exceção é

feita pela coordenadora, que é professora do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR e pelos monitores, bolsistas graduandos em Letras pela UFPR.

ETAPAS DA PESQUISA

A construção deste trabalho foi, inicialmente, feita a partir de seleção e leitura de material bibliográfico sobre conceitos de cultura, língua, identidade, e formação de professores.

Inicialmente, solicitei às professoras do Nível Intermediário Três, da qual fui uma das tutoras no primeiro semestre de 2008, que escrevessem pequenas redações sobre sua formação acadêmica, sua formação no NAP e suas visões sobre os temas deste estudo: língua, cultura e identidade. Os objetivos deste passo foram: (1) conhecer o *background* das professoras; (2) conhecer suas concepções sobre os temas deste estudo e (3) me orientar quando da entrevista oral com as mesmas. Os enunciados para estas redações encontram-se no anexo 1. Julgo necessário conhecer o *background* das professoras, pois concordo com CELANI (2003) quando diz que a formação continuada não é um produto, mas sim um processo. Desta maneira, conhecer o *background* das professoras é o primeiro passo para se traçar um perfil possível destas, isto é, uma tentativa de descrever o 'estado da arte' das professoras antes de ingressarem no NAP

O segundo passo foi entrevistar as professoras, e nestas entrevistas eu primei por resolver as dúvidas surgidas durante a leitura de suas redações. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Conhecer o *background* e as concepções sobre língua, cultura e identidade de cada professora teve como objetivo a tentativa de se traçar um perfil daquela turma, intencionando perceber se suas concepções e as concepções das tutoras do NAP são semelhantes ou não, em que coincidiriam e divergiriam. Por isso, ao escrever as análises dos textos e das entrevistas, decidi

por trabalhar com ambos os grupos (tutoras e professoras) em conjunto, pois todas constituem juntas a identidade do NAP.

O terceiro passo foi entrevistar as tutoras, e com elas eu segui um roteiro semi-estruturado de perguntas. Esta escolha de se fazer a entrevista oral, semi-estruturada, e a não aplicação de questionário por escrito se deve a três fatores: (1) costumeiramente, há pouco retorno de questionários escritos dentro de determinado prazo solicitado; (2) na entrevista oral pode-se refazer as perguntas, caso o entrevistador julgue interessante e (3) existe a possibilidade de poder interagir pessoalmente com o entrevistado, permitindo que ele, de certa forma, colabore mais a partir de seus próprios interesses e comentários. Há mais espaço para que a voz do sujeito se manifeste livremente. Para evitar vexamentos ou melindres durante a entrevista, foi garantido às participantes que sua identidade não seria divulgada. Este roteiro de entrevistas orais com as tutoras encontra-se no anexo 2. Terminada a coleta de dados, todo o teor das entrevistas gravadas foi transcrito⁵, passando a constituir os dados principais da pesquisa.

Os trechos mais representativos destes discursos são então comentados mais explicita e diretamente nesta dissertação, embora a análise seja evidentemente baseada no conjunto total das entrevistas e redações. As categorias e procedimentos para análise foram construídos durante o processo de análise em si, de acordo com a necessidade e com a configuração exigida pelos dados. Deste modo, não lancei mão de categorias ou procedimentos analíticos exteriores aos dados – a análise foi construída processualmente, conforme as necessidades observadas a partir dos dados especificamente coletados para esta pesquisa.

Na interpretação dos dados coletados – redações das professoras e dois conjuntos de entrevistas (professores e tutoras) - das leituras feitas na revisão bibliográfica (capítulo 1 desta dissertação) e das minhas observações, relaciono os

⁵ Normas adotadas para transcrição - FFLCH da USP
www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm - anexo 3 desta dissertação.

conjuntos de dados entre si, não fazendo uma análise isolada de cada conjunto de dados.

ORGANIZAÇÃO DESTE TRABALHO

Esta pesquisa se inicia com a apresentação de uma base teórica nas áreas de cultura, língua, identidade e formação de professores. Esta base teórica se faz necessária para levantamento do estado da arte e para embasar as discussões que se pretende apresentar.

Na sequência, apresenta o estudo de campo desenvolvido no NAP e, para concluir, apresenta a triangulação entre os estudos teóricos, as entrevistas e leituras das vozes das tutoras e das vozes das professoras e as interpretações construídas por mim, enquanto tutora, professora e pesquisadora, das relações entre os vários elementos triangulados.

Para responder às perguntas de pesquisa, esta dissertação está organizada em dois capítulos além da introdução e das considerações finais. Na parte introdutória, descrevo meus caminhos até aqui, apresento a metodologia e discorro sobre a LAC.

O primeiro capítulo apresenta uma discussão sobre os pressupostos teóricos dos conceitos de língua e cultura, com o levantamento do estado da arte das pesquisas sobre as relações entre língua e cultura. O primeiro capítulo apresenta também uma problematização da globalização⁶, discussão que considero fundamental nesta pesquisa porque a globalização atinge a todos e demanda uma reflexão crítica de nós professores. Para finalizar o capítulo, apresento tópicos de discussão na formação continuada de professores.

O segundo capítulo apresenta a análise de dados. Proponho a triangulação dos dados com as perspectivas apresentadas nos pressupostos teóricos, as

⁶ A exploração do conceito de globalização está no item 1.1.

entrevistas realizadas com as tutoras e as entrevistas realizadas com as professoras. Para analisar os dados, as entrevistas foram transcritas e trechos significativos foram escolhidos para ilustrar as ideias principais. Para concluir faço a apresentação das considerações finais.

1. A RELAÇÃO ENTRE CULTURA, IDENTIDADE CULTURAL E LÍNGUA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

“Não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos”

Anaïs Nin

Neste capítulo pretendo expor e problematizar os conceitos de cultura e identidade cultural e de língua. Por fim, discutirei a relevância da globalização cultural aos princípios e práticas de ensino de língua estrangeira.

1.1. CULTURA

O leitor deve esperar que em um trabalho sobre língua e cultura haja uma conceituação do termo ‘cultura’. Há inúmeras tentativas de se definir cultura (LYONS (1987), EAGLETON (2003), AMATO (2005), GIMENEZ (2002), JANZEN (2005)). Todavia, estes autores deixam claro que estão apresentando apenas algumas visões, ou algumas possibilidades de conceituação. Como eles mesmos apontam, estas tentativas de se construir um conceito de cultura, invariavelmente, não dão conta de todos os aspectos que a envolvem, isto é, são sempre limitadas.

ATKINSON⁷ apud KUMARAVADIVELU (2008, p. 26), concluiu que uma das visões de cultura prevalecente entre os professores de língua inglesa de sua pesquisa é de que cultura seja uma entidade que não prescinde de geografia ou nacionalidade, com sistemas de regras ou normas que determinam comportamentos pessoais. No Brasil temos o trabalho de SARMENTO (2004), que apresenta uma pesquisa com professores de inglês, na qual verificou três concepções de cultura vigentes no grupo investigado: (1) cultura enquanto comportamentos e costumes, (2) cultura enquanto informação ou conhecimento

⁷ ATKINSON, D. TESOL and culture. **TESOL Quarterly** 33, 1999. P 625-54.

sobre alguma coisa ou lugar, podendo ser comparada ao grau de instrução ou intelectualidade e (3) cultura enquanto uso da língua (o foco cultural está em aspectos linguísticos, tais como utilizar *`can you`* em situações informais e *`would you mind`* em situações formais).

Qualquer tentativa de conceituar 'cultura' é, portanto, algo complexo e controvertido. Ainda, definir cultura como uma entidade única distinta geograficamente e nacionalmente não leva em conta a globalização e a multiculturalidade, elementos hoje tão presentes nas reflexões sobre ensino de línguas estrangeiras, com as distâncias espaciais encurtadas e a mobilidade dos povos mais acentuada.

Existem trabalhos sobre cultura que não buscam definir o termo especificamente, a exemplo de KRAMSCH (1998,1993), JORDÃO (2006), HALL (2007), KUMARAVADIVELU (2008). Estes autores apresentam conceitos de cultura relacionando-a a outros conceitos, como por exemplo, "língua e cultura", "cultura e identidade" e "cultura e sociedade".

KRAMSCH (1998, 1993) prega a criação, na sala de aula e através dela, de uma 'terceira cultura' que nasce a partir da língua falada no ambiente de aprendizado do aluno, que é a sua língua alvo, e o ambiente social a que este aluno pertence. Do encontro destas duas realidades, uma lingüística e outra social, surgirá um 'terceiro espaço' (KRAMSCH 1993), onde provavelmente o aprendiz poderá sentir-se mais à vontade e onde ele poderá preservar a sua própria identidade cultural – esta abordagem remete ao que KUMARAVADIVELU (2008) chama de 'hibridismo cultural' (exposto com maior detalhamento em 1.2.3). Esta decisão em apresentar cultura relacionada a outro conceito parece mais plausível e mais tangível, uma vez que definições costumam deixar de fora muitos aspectos de assuntos complexos como esse; relacionar cultura com outros conceitos me parece então uma boa opção para evitar o silenciamento de outras perspectivas.

Para HALL (1997), os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido, e toda ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam. Desta maneira, são muitos e variados os sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

Estes sistemas de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Estes sistemas de significado contribuem para assegurar que toda ação social seja “cultural”, que todas as práticas sociais expressem ou comuniquem um significado partilhado e, neste sentido, são práticas de significação.

Opto, por adotar a ideia de cultura associada à língua, uma vez que minhas reflexões e meu contexto de pesquisa se dão em torno do ensino/aprendizagem de língua inglesa. Assim, nas palavras de JORDÃO (2006, p. 30)

É preciso enfatizar essa relação entre língua e cultura já que, dentro de uma visão pós-estruturalista e mais especificamente foucaultiana de discurso, sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras).

Outra relação que se faz importante na conceituação de cultura neste trabalho é a relação entre cultura e globalização. Alguns estudos (KUMARAVADIVELU 2008, ACAR 2004) apontam a globalização como um conceito multidisciplinar a ser abordado pelos campos da economia, sociologia, estudos culturais, ciências políticas entre outros. O objeto ‘globalização’ é vasto e, portanto, é difícil propor uma estrutura ou sistema teórico para explicá-lo completamente.

Para KUMARAVADIVELU (2008, p.31) a globalização refere-se a uma força dominante que está moldando novas formas de conexões e fluxos entre nações, economias e povos. Ela resulta na transformação da vida social contemporânea em suas dimensões econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, ecológicas e individuais. Para tentar explicar o conceito de globalização, passo a expor o seu desenvolvimento histórico.

KUMARAVADIVELU (2008), KALANTIZIS (2006) e BLOCK (2004) mencionam diferentes estudos que identificam basicamente três períodos de movimento de globalização. Segundo os autores acima mencionados, alguns estudos dizem que a globalização começou no século XV, quando da era das grandes navegações, os europeus começaram a mapear e colonizar o mundo. Uma segunda onda de globalização aconteceu quando da revolução industrial do século XIX, liderada pelo império britânico. A globalização significava o colonialismo, e este era pensado como um mérito dos poderes imperiais, que o tratavam como uma missão de civilização a qual estavam destinados a cumprir. O colonialismo, ou o imperialismo, espalhou-se pela música, teatro, literatura e artes, ou seja, foi além da industrialização e do comércio global.

A terceira onda de globalização inicia-se depois da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos e a ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas tentaram dividir o mundo em dois campos ideológicos – capitalistas e comunistas – iniciando uma corrida aos armamentos, disputas por energias não renováveis (petróleo e minérios). Estes dois países tentaram ‘civilizar’ à sua maneira o restante do mundo⁸, com a propaganda de reconstruir estados, estabelecer a democracia, a lei e a ordem. Consequentemente, como bem exposto por LACOSTE (2005), os países colonizados e ex-colônias britânicas, por herança cultural, falam inglês.

⁸ Discussões sobre a migração do Imperialismo Britânico para um suposto Imperialismo Norte-Americano (vide atual presença dos Estados Unidos em territórios da Ásia e suas implicações atuais) embora relevantes, não fazem parte do escopo desta dissertação.

Nos dias atuais, há uma mídia sustentando circuitos globais de notícias (ex. *CNN*, *BBC*, *Al Jazeera* entre outras). Estes circuitos globais de notícias permitem, entre outras coisas, que as bolsas de valores no mundo estejam interligadas em tempo real, pois se sabe como uma bolsa fecha ou está funcionando antes de abrir outra. Um claro exemplo de globalização da economia está se vivendo neste momento (desde o segundo semestre de 2008). Uma crise econômica nos Estados Unidos deflagrou a crise econômica mundial nos presentes dias. E, dizem os jornais, nenhum país ficou imune a esta crise global. Desta forma, todos os países estão sofrendo as consequências, cada um a sua maneira. Mas todos estão sujeitos às leis econômicas globalizadas.

A exemplo do que acontece na economia, a globalização tem causado forte impacto nas culturas locais. Como há, então, uma ‘economia global’ poderíamos dizer que há uma globalização da cultura. O que existe, segundo HALL (2006), é uma “teia global”: sociedades distintas, diferentes modos de vida, todos sofrendo impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, isto é, a globalização causando impacto na cultura local.

Esta globalização cultural não causa apenas enorme impacto nas comunidades ‘reais’ mas também nas comunidades ‘virtuais’ da Internet. A *World Wide Web (WWW)* tem dado às pessoas comuns uma capacidade de coletar e transmitir informações sem precedentes (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 27). A WWW rapidamente se tornou uma entidade através da qual pessoas de várias partes do mundo encontram conhecimento cultural sobre comunidade e nações. A problematização feita por Kumaravadivelu é que as pessoas não apenas encontram as versões filtradas que as agências governamentais propagam, mas também quase tudo – coisas boas, más, feias.

A relação entre culturas, intensificada pela disseminação de instrumentos de comunicação e pela rapidez e facilidade do contato virtual tem acelerado a troca de informações entre diferentes culturas. Nesse processo, entretanto, as trocas têm

sido desiguais: nações economicamente mais fortes têm “exportado” suas culturas mais do que “importado” culturas de outros povos. Isto tem gerado o que se conhece hoje como ‘ocidentalização’ ou mais especificamente ‘americanização’, uma vez que os poderes ocidentais ou os Estados Unidos são “uma superpotência com uma posição econômica, cultural e militar dominante na ordem global e muitas das expressões culturais da globalização são as americanas Coca-cola, McDonald’s e CNN” (GIDDENS⁹ apud ACAR, 2004). A tarefa que se dá, então, aos professores de língua é, segundo KUMARAVADIVELU (2008) importante porque as forças da globalização estão moldando as correntes de conhecimento, como exposto acima, e de capital cultural.

O conceito de capital cultural merece ser explorado aqui. A luz do exposto por BOURDIEU (1979), existem três modalidades deste conceito: (1) capital cultural *incorporado* que é o que se assimila com o tempo e faz parte da pessoa; (2) capital cultural *objetivado*, que são os bens culturais materiais e (3) capital cultural *institucionalizado*, sob a forma de diplomas e titulação.

Para BOURDIEU, o capital cultural incorporado é o que se encontra ligado ao corpo, isto é, que exige uma incorporação na medida em que supõe um trabalho de absorção e assimilação e que consome tempo. É uma transformação de um saber em uma propriedade integrante da pessoa. Quem o possui, pagou com o que tem de mais pessoal: seu tempo. Esse capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente, nem por transmissão hereditária, nem compra ou intercâmbio. Morre com seu portador.

Capital cultural objetivado, para BORDIEU, é o capital cultural existente em suportes materiais tais como escritos, pinturas, monumentos entre outros. Os bens culturais supõem um capital econômico e estes sim são comercializáveis. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos

⁹ GIDDENS, A. **Runaway World: How Globalization is reshaping our lives**. Routledge: New York. (2000). Tradução minha.

instrumentos que permitam desfrutar de certo bem cultural. Estes instrumentos são provenientes do capital incorporado, logo, não são submetidos às mesmas leis de transmissão.

A terceira modalidade de capital cultural, para BORDIEU, é o capital cultural institucionalizado. Ele existe sob a forma de títulos escolares que conferem um reconhecimento institucional ao capital cultural possuído por alguém. Ele valida e reconhece o capital cultural. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Capital cultural é, portanto, um elemento de poder e de diferenciação social.

O inglês, por ser capital cultural incorporado e institucionalizado, ser uma língua de ascensão, de prestígio ou de necessidade global, tende então a se estender no globo terrestre progressivamente, assim como a globalização cultural. Daí vem a importância de se estudar os efeitos da globalização na identidade cultural e as implicações na formação continuada de professores.

1.2. IDENTIDADE

Investigar as subjetividades dos aprendizes de línguas estrangeiras é requisito básico para o entendimento das implicações educacionais das diferenças linguísticas e culturais que se tornam parte da vida no século XXI (AJAYI, 2006). Para AJAYI, no centro desta investigação está a suposição de que a aquisição do conhecimento deva preparar os aprendizes para novas formas de participação social e unir as comunidades - sejam reais, virtuais ou imaginadas – com aquelas dos seus companheiros em outras culturas e mundos. Desta perspectiva, ensinar inglês na escola tem basicamente dois problemas, aponta AJAYI: a necessidade de entender as necessidades, interesses, preferências, valores e desejos dos nossos alunos por um lado, e por outro lado a necessidade de reconciliar estes com as

demandas nos “Novos Tempos” (LUKE e ELKINS¹⁰ apud AJAYI 2006). Estes dois problemas apontados por AJAYI têm relação com as questões de identidade levantadas por outros pesquisadores, e entre os pesquisadores que se interessam pela identidade (NORTON 2007, AJAYI 2007, SILVA 2005, RAJAGOPALAN 2003, HALL 2001, MOITA LOPES 1998) há um consenso de que as identidades não se apresentam prontas e acabadas, mas sim que estão em permanente estado de transformação, desconstrução e reconstrução.

Identidade, segundo NORTON (2007), é um termo que se refere a como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como esta relação é construída no tempo e no espaço e como esta pessoa entende as possibilidades para o futuro. Corroborando com esta perspectiva de que a identidade se reconstrói a todo o momento, RAJAGOPALAN (2003, p. 71) afirma que as identidades estão permanentemente sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo, e assim segundo o autor, a única forma de definir uma identidade é relacionando-a com outras identidades, isto é, não se pode falar em identidade sem confrontá-la com outras identidades que imperem em um dado momento, uma vez que todas estão relacionadas entre si.

Para retomarmos então a relação língua e cultura, cito agora RAJAGOPALAN (1998) que aponta que a identidade de um ser humano se constitui na língua e através dela. Além de deixar claro que não se pode discutir identidade sem se fazer uma discussão acerca da linguagem, também defende que o indivíduo não nasce com uma predisposição identitária fixa e imutável, mas que sua identidade se constrói a partir da língua, a qual, semelhantemente ao indivíduo, encontra-se em constante transformação e evolução.

Também concebendo a identidade como construída pela e na língua, MOITA LOPES (1998) apóia-se em Shotter & Gergen para afirmar que “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas através de nossas

¹⁰ LUKE, A.; ELKINS, J. Reinventing Literacy in ‘New Times’. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 42, n. 1, p. 4-8, 1998

práticas discursivas com o outro”, pois “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros” (SHOTTER e GERGEN¹¹ apud MOITA LOPES, 1998, p. 306).

Com essa citação, Moita Lopes quer nos mostrar que não há construção identitária sem se considerar o discurso. Assim, o indivíduo constitui-se nesse movimento de vai e vem da percepção e da representação do outro sobre ele mesmo (MOITA LOPES, 2002, p.198). Para MOITA LOPES, é através da linguagem que as pessoas agem no mundo e constroem significados, na relação com os demais participantes do discurso, tornando-se assim, conscientes de si mesmas e construindo suas identidades.

Para KUMARAVADIVELU (2008, p.4) a abordagem tradicional de identidade cultural é identidade nacional (cultura americana, cultura brasileira, cultura inglesa) e existe um “processo complexo de criação de consciência cultural crítica através de constante e contínua autorreflexão” (tradução minha). Porém ele aponta para as várias escolas de pensamento sociológico que tentam explicar como a identidade cultural de um indivíduo é construída em um ambiente multilíngue e multicultural. A maioria destes pensamentos pode ser categorizada em três grandes conceitos: (1) assimilação cultural, isto é, a adoção de comportamentos, valores, crenças e estilo de vida da cultura dominante; (2) pluralismo cultural, também referido como multiculturalismo e; (3) hibridismo cultural, que cria uma ‘terceira cultura’ ou ‘terceiro espaço’.

1.2.1. Assimilação cultural

A assimilação cultural, cujo conceito não é simples, é um processo longo e laborioso (KUMARAVADIVELU 2008, P. 67). Como apontado pelo autor, neste

¹¹ SHOTTER, J., GERGEN, K. **Texts of Identity**. Londres: Sage, 1993.

longo e laborioso processo, pessoas e grupos adquirem memórias, sentimentos e atitudes de outras pessoas e grupos, incorporando-os. Mas esta definição não explicita de qual dos grupos é necessário assimilar o quê, para quê motivo, e em qual profundidade. Uma metáfora popular do conceito de assimilação cultural é *'melting pot'*.¹² Os desdobramentos da assimilação cultural percebidos no ensino de LI, apontados pelo autor, podem ser observados no trabalho de Nelson Brooks: *"Language and Language Learning"* de 1964. Kumaravadivelu ilustra como, segundo Brooks, o professor (que seria invariavelmente um falando nativo) deveria ensinar cultura através de 64 tópicos. Exemplos (KUMARAVADIVELU 2008, P. 93):

- saudações, trocas amigáveis e despedidas: como amigos se encontram, conversam e se despedem?
- padrões de polidez: quais as fórmulas mais comuns de polidez e quando devem ser usadas?
- tabus verbais: quais palavras e expressões em inglês não são toleradas na nova cultura e vice-versa?
- Festas: as festas nacionais, temas centrais das festas e como estas ocasiões são celebradas?

A crítica que Kumaravadivelu faz, então, é que o professor apresentaria aos alunos um conhecimento cultural fragmentado, insuficiente para entender a unidade e a identidade cultural de uma comunidade. Ainda, esta estratégia que tem como pressuposto a assimilação cultural para ensino de cultura não reconhece o capital cultural do aprendiz.

1.2.2. Multiculturalismo

¹² Caldeirão – referência à cerimônia de graduação da English School, dirigida pela Ford Motor Company. Nesta cerimônia, os graduandos (imigrantes contratados pela Ford) entraram em um caldeirão, vestidos com suas roupas típicas. Na sequência, alguns professores da escola mexeram o caldeirão, com grandes conchas de cozinha. Os graduandos trocaram de roupas, vestindo o macacão azul da fábrica e saíram do caldeirão carregando bandeiras americanas. (KUMARAVADIVELU, 2008 p. 65)

O segundo conceito que tenta explicar a formação da identidade cultural, apontado por Kumaravadivelu, é o multiculturalismo ou pluralismo cultural. Existem muitas nações linguisticamente e culturalmente plurais, e consequentemente, diversas formas de pluralismo cultural. Focando principalmente a versão norte-americana de pluralismo cultural, o autor explica que este nasceu, nos Estados Unidos, como uma reação ao 'nativismo' radical do início do século XX – a chamada 'americanização'. O intuito dos que se opunham à americanização era o de promover um trabalho de reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

O multiculturalismo deixou a ligação língua-cultura ainda mais explícita nos anos 80 e 90, quando se preocupou com o lugar da cultura no currículo de ensino de LI. No campo de TESOL, o entendimento cultural e as comparações interculturais eram tidos como um componente necessário do ensino de língua. Dentro do enfoque do multiculturalismo no TESOL, encontramos seis tópicos de conhecimento cultural mais comuns, segundo KUMARAVADIVELU (2008, p. 113): (1) *lugares*, ou como a geografia é percebida pelos falantes nativos; (2) *indivíduos e modos de vida*, pois apenas por observar o dia a dia do falante nativo é que o aprendiz poderia conhecer os costumes de uma comunidade; (3) *povos e sociedade em geral*, identificando grupos significativos que indicassem as características de determinada região; (4) *história*, isto é, conhecer os símbolos, eventos e demais personalidades históricas de uma comunidade; (5) *instituições*, a saber, o sistema educacional, instituições econômicas, partidos políticos entre outras e; (6) *arte, literatura e música*, para poder apreciá-las minimamente. A frase 'o que dizer e o que não dizer em dada situação social' representa a orientação dos professores de língua face o ensino da cultura segundo este pensamento. Uma problematização feita por Kumaravadivelu é que, embora a abordagem multicultural tenha ajudado a prever pontos de conflito cultural, ela não explora as complexidades das crenças e práticas culturais (KUMARAVADIVELU, 2008 p. 113).

Em resumo, o ensino de L2 motivado pelo multiculturalismo oferece apenas fragmentos de cultura, valoriza estereótipos (os tais grupos ou indivíduos representativos de uma comunidade) e não leva em consideração o capital cultural do aprendiz. Mais seriamente, o multiculturalismo canaliza a educação de membros de uma minoria como se os membros da comunidade 'alvo' não tivessem o que aprender ou a ganhar com a comunidade que está aprendendo a língua. Desta maneira, o multiculturalismo não leva em consideração os processos de trocas, encontros e confrontos da globalização cultural, que fazem com que o ensino da cultura seja tão crítico e tão desafiador para os professores de LI de hoje.

1.2.3. Hibridismo cultural

Como visto anteriormente, os intercâmbios e os contatos possibilitados pela globalização dão impulso à proliferação de novas culturas. Para KUMARAVADIVELU (2008, p. 121) hibridismo cultural se relaciona intimamente com as ideias de colonização, pós-colonialismo e cosmopolitanismo¹³.

No contexto dos estudos coloniais, o hibridismo seria um produto da colonização, resultante do processo de 'misturas' e diferentes raças, isto é, o híbrido seria o 'mestiço'. Nos estudos de pós-colonialismo, KUMARAVADIVELU menciona Bhabha, cuja hipótese é de que estes resultados dos encontros culturais dariam surgimento a uma terceira cultura, ou um terceiro espaço. Este terceiro espaço não seria um produto, mas sim um processo contínuo de transição e transformação da cultura. Nos estudos cosmopolitanistas, o hibridismo é tanto causa quanto consequência da cosmopolitanização.

¹³ O cosmopolitanismo prega que todos os homens são cidadãos de um mesmo mundo, logo as diferenças culturais e os interesses nacionais ficariam em segundo plano. O primeiro cosmopolita conhecido é o estóico Diogenes Laertius, que pregava a não obediência a nenhuma forma de governo e a nenhum poder temporal mas sim a uma comunidade moral feita pela humanidade. FELDMAN, N. Cosmopolitan Law? In: **The Yale Law Journal**, vol. 116, mar 2007, p. 1030. Disponível em <http://yalelawjournal.org/images/pdfs/521.pdf> acesso em 2 de jan 2009.

Em resumo, o hibridismo cultural é um processo intrincado, sem fim e dinâmico, que enuncia a natureza dinâmica da identidade cultural. A identidade cultural, assim sendo, é estruturada em um processo contínuo de negociações e traduções, de trocas complexas e com um espectro amplo de indagações teóricas e epistemológicas.

No ensino de língua estrangeira, os conceitos de hibridismo e transculturalidade ganharam força durante os anos 90. KUMARAVADIVELU (2008, p. 131-132) menciona Claire Kramsch como expoente daquele período. Kramsch e outros questionaram o ensino tradicional de cultura e na sequência surgiu o ILT – *Intercultural Language Teaching* (no Brasil, ganhou o nome de abordagem intercultural).

Para KUMARAVADIVELU, o objetivo central da abordagem intercultural é transferir o foco do ensino de língua até então na competência comunicativa, para a *competência intercultural*. Esta competência intercultural consiste em três aspectos: (1) aprender sobre culturas; (2) compará-las e; (3) explorá-las interculturalmente. Um exemplo desta abordagem é como ensinar ‘saudações’. Além do vocabulário, o ensino vai até os códigos não verbais, tais como apertar as mãos, ou fazer reverência e o que se diz além de ‘oi’ ou ‘tchau’ (por exemplo, perguntar ‘tudo bem?’). Isto é feito em contraste com a cultura do aprendiz, promovendo a exploração intercultural. Os adeptos da abordagem intercultural acreditam que esta abordagem leva a uma conscientização das fronteiras culturais de maneira que estas possam ser cruzadas adequadamente. A crítica que KUMARAVADIVELU faz à abordagem intercultural é o perigo das estereotipizações e o fato desta não levar em conta os efeitos da globalização na cultura.

Em resumo, o hibridismo cultural não leva em conta o fenômeno da globalização. Como estes pensamentos (assimilação cultural, multiculturalismo e hibridismo cultural) formariam a identidade do indivíduo nesta era de globalização

cultural? Como vimos neste subitem, a formação da identidade cultural, é algo amplo, complexo e que dá margens à diversas interpretações e paradoxos.

De qualquer maneira, a identidade cultural se faz no discurso e, como construto social que é, acontece pela língua, que veremos no próximo item.

1.3. LÍNGUA

Abordarei aqui o conceito de língua a partir das visões do estruturalismo e do pós-estruturalismo, a fim de contrastar as perspectivas de língua como código, associadas ao estruturalismo, e língua como discurso, associadas ao pós-estruturalismo.

Historicamente, o conceito de língua tem sido tratado como se pudesse ser dissociado da prática social, isto é, tentou-se estudar a língua dissociada do falante. As visões estruturalistas de língua, a saber, a língua vista como um sistema de regras semânticas, sintáticas e fonológicas – o chamado “tripé da língua” – preocupam-se em estudar a língua apenas em nível de palavras e sentenças, raramente indo além delas. Mesmo apresentando contribuições de grande valia, tais como o desenvolvimento de softwares de tradução eletrônica, linguagens de computador entre outros avanços na ciência e na tecnologia, as visões estruturalistas tendem a deixar de lado a complexidade e a subjetividade trazidas pelo indivíduo, que é perpassado pelas línguas e os elementos que compõem relações entre o sujeito e o mundo. Pode-se dizer que o que se convencionou chamar de estruturalismo é, em linguística, um conjunto de teorias de linguagem humana que defende que as línguas humanas são um sistema de estruturas relativamente estáveis, com comportamento previsível e organizado segundo alguns pressupostos e que a função da linguística é buscar abstrair estes princípios organizacionais.

O termo estruturalismo, segundo BORGES (2004, p. 98), não é definido na grande maioria dos manuais e dicionários de linguística. Ao se falar em estruturalismo, apresentam-se as ideias de alguns estruturalistas notáveis, "...como se o estruturalismo fosse um conjunto de "estruturalismos" sem maiores inter-relações além do rótulo (estruturalista)". Assim, no movimento estruturalista, BORGES (2004, p.100-115) destaca ao menos dois "submovimentos": (1) o estruturalismo europeu, com Saussure, Jakobson e Hjelmslev, entre outros, e (2) o estruturalismo americano, com Bloomfield e seguidores.

Ainda de acordo com BORGES (2004), no estruturalismo europeu podem ser captados dois princípios básicos: estrutura e autonomia. Por estrutura entende-se que as línguas são estruturadas e que os elementos que compõem uma língua são caracterizados em função da organização global da qual fazem parte. As teorias europeias distinguem-se em vários aspectos, mas todas estão de acordo de que só é possível fazer ciência da linguagem postulando estruturas sistemáticas e que se deve ater ao estudo delas. Por autonomia entende-se que a organização (ou estrutura) de uma língua "é um dado original e que não pode ser obtida a partir de outra ordem de fatos externos" (BORGES 2004, p.102). Exemplificam bem este conceito as ideias de SAUSSURE (2004) de que a linguística teria como único e verdadeiro objeto a língua (*langue*) considerada em si mesma e por si mesma. *Langue*, para Saussure, é o sistema de signos definido exclusivamente por suas relações internas e não determinado nem pelas circunstâncias e nem pelos falantes. É um sistema autônomo.

Os linguistas americanos do início do século XX, leitores de Saussure e conhecedores do pensamento europeu da época, propuseram ideias independentes do estruturalismo europeu. Eles postulavam que a linguística americana constituía-se de problemas, teóricos e práticos, peculiares. As línguas indígenas americanas seriam de outra natureza e as relações entre a linguística e a

antropologia se estreitaram. A maioria dos estruturalistas americanos foi especialista ou trabalhou sobre dados das línguas indígenas americanas.

O americano Noam Chomsky, como Saussure, insiste na homogeneidade do objeto da linguística. Porém, para Chomsky, a língua não é um sistema, mas sim um conjunto de regras. Deste modo, Chomsky propõe um caráter dinâmico à sua noção de língua, ao contrário de Saussure, que propunha a língua como um sistema fechado e estático. Chomsky vai além de Saussure, pois admite a ideia de que as estruturas estão presentes no cérebro dos falantes e que não são, portanto, independentes dele. Assim, uma das questões que mais preocupam Chomsky é a aquisição da linguagem.

Chomsky diz que o ser humano nasce com um “aparato genético que o permitiria aprender línguas (MIOTO 2005, p.22). A explicação para a diversidade de línguas, uma vez que se calca o modelo em um “aparato genético”, faz-se por meio de duas noções: “princípios” e “parâmetros” (MIOTO 2005; ELLIS 1997; LYONS 1987). A língua então pode ser abordada como parte da ‘faculdade da linguagem’ (CHOMSKY, 2002), isto é, da capacidade inerente ao indivíduo de se comunicar. Assim, a faculdade da linguagem é composta por leis gerais válidas para todas as línguas naturais (princípios) e por propriedades que uma língua pode ou não exibir (parâmetros).

Estas visões acima mencionadas não se aplicam para a visão de “língua e cultura” deste trabalho porque minha experiência de vida tem mostrado que a língua não é apenas um sistema de regras, nem é simplesmente um meio pelo qual o indivíduo se expressa. Como postulam as visões pós-estruturalistas, percebo a língua como um espaço para construção de sentidos, de realidades, de identidades, de individualidades e de coletividades, sempre locais e contingentes.

Pode-se dizer que a crítica de Bakhtin aos estudos de Saussure inaugura o pensamento pós-estruturalista. BAKHTIN (1997, p.38) afirma que “nenhum signo cultural quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-

se parte da unidade da consciência verbalmente constituída” e que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação”. Ora, esta visão reitera as ideias apresentadas sobre cultura no item anterior, quando se vê a cultura relacionada à língua e ambas como organização social, regulamentando possibilidades de entendimento. Ainda, conceber a língua como algo essencialmente social e dialógico, como o faz Bakhtin, envolve perceber que em todas as interações há entrecruzamentos de ideologias e valores diversos. A língua é ‘negociada’ a todo o momento, sua natureza é dialógica.

Ao tratarmos de língua e cultura sob a perspectiva dialógico-discursiva adotada aqui, transferimos o foco do estudo linguístico para os sujeitos-falantes. Para elaborar esta afirmação, pressupõe-se a ideia de língua como discurso ou sistema interpretativo do mundo (JORDÃO 2007 - b, P. 20)

Quando se vê a língua como discurso (JORDÃO 2006, FOUCAULT 1971), entende-se que, para ocorrer comunicação é essencial que os interlocutores envolvidos compartilhem, minimamente, de um mesmo referencial de significados das palavras que estão usando. Porém, a comunicação não é vista aqui como uma mera troca de informação, já que o discurso carrega as conotações e associações que o falante (seja individualmente, seja por pertencer a um grupo social) carrega (BYRAM *et al*, 1998). Segundo BYRAM *et al*, somente ao descobrir os significados e práticas do outro é que se pode construir negociação de significados e a criação de uma nova realidade com seus interlocutores – um mundo compartilhado de interação e experiências. Quando pessoas interagem (seja em uma língua materna ou estrangeira), os significados e os valores que cada sujeito carrega não podem ser negligenciados (significados e valores são transmitidos, absorvidos, adquiridos e/ou impostos culturalmente). Assim, a minha visão para este trabalho é que nos definimos (construímos nossa identidade multifacetada) pela nossa língua, que se faz na nossa cultura.

Estes conceitos de língua, cultura e identidade cultural que vimos até aqui, são partes integrantes de um projeto de formação continuada de professores de língua inglesa, que veremos a seguir.

1.4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Discutir problemas existentes nos cursos de formação continuada de professores de línguas estrangeiras (LE) vem sendo interesse de vários profissionais ao longo das últimas décadas (EGITO 2008, MATTOS 2003, CELANI 2002-a, b). Descrever, compreender e discutir o processo de formação de professores de LE tem sido alvo de preocupação de inúmeros desses estudos e daqueles que se dedicam à pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas (SARMENTO 2004, DELGADO 2004, NORTON 2001).

Profissionais brasileiros de diferentes estabelecimentos de ensino têm apresentado publicações a respeito do assunto (BEZERRA 2008, MIZUKAMI 2006, MATTOS 2003, GATTI 2003, CELANI 2002, LEFFA 2001) com o intuito de nos alertar para as lacunas e dificuldades encontradas na formação (inicial e continuada) do professor de LE.

Para CELANI (2002), o interesse pelo desenvolvimento da área de formação continuada¹⁴ de professores de LE tem crescido nas últimas décadas devido à situação de abandono na qual grande parte dos profissionais se encontra, pois mesmo depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ter inserido a obrigatoriedade de oferta de uma LE na educação fundamental, a situação de ensino nas escolas não parece ter melhorado. Embora haja um estado de carência geral em todos os tipos de escola, a escola pública parece ter a situação mais preocupante, onde o ensino de LE, particularmente da LI, ainda segundo CELANI, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos

¹⁴ Celani utiliza o termo “formação contínua”. Para este estudo os termos *contínua*, *continuada* e *permanente* são equivalentes.

muitas vezes perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender outra língua?

Encarando este quadro um tanto trágico e sem esperanças, profissionais da área têm construído em suas pesquisas espaços para que possam refletir conjuntamente sobre insatisfações e, assim, nas trocas de experiências, solucionar momentaneamente dificuldades. Segundo CELANI (2002) alguns dos assuntos abordados nestas pesquisas são, por exemplo, a identidade e a autoimagem do docente; o currículo dos cursos de Letras e em especial a prática de ensino nos cursos de licenciatura com uma abordagem tecnicista; a ausência de diálogo entre a universidade e as escolas de ensino regular; a ênfase no ensino da LE e não na formação profissional do professor durante o curso de licenciatura (CELANI, 2002).

CELANI (2002, p. 22) enfatiza a importância de se perceber a educação continuada como um processo, e não como um produto (algo que sirva apenas para emitir um certificado, por exemplo).

A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo –, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando conseqüentemente a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou período determinados.

A educação continuada deve ser pensada como um caminho que permeia toda a vida profissional do professor. Segundo CELANI, cursos esporádicos, seminários e demais encontros profissionais ocasionais são eventos nos quais os avanços das pesquisas e novos materiais são mostrados e discutidos, porém, pela falta de comunicação, pela falta de integração com o trabalho cotidiano ou pela falta de continuidade estes conteúdos (que não são calcados nas necessidades do professor) se mostram insuficientes. Logo, continua ela, é motivo de frustração entre os educadores e um desperdício do ponto de vista econômico a não

transformação da prática quando os professores retornam às suas salas de aula. Segundo ela, a falta de acompanhamento em forma de apoio continuado, de avaliação e a falta de uma base conceitual clara são as causas da situação deprimente do ensino de língua inglesa no Brasil.

Para CELANI, haveria várias maneiras de se desenhar um programa de formação continua de professores de inglês. Ela enfatiza:

... a necessidade de um processo longo e continuado, conjugado estreitamente com a prática de sala de aula, no qual a transmissão de conhecimento ocupa posição de menor destaque, privilegiando-se o desenvolvimento de um processo reflexivo que fatalmente exigirá mudanças em representações, crenças e práticas. (CELANI 2002, p. 23)

Esta visão de processo continuado implica em disposição pessoal, e de tempo para que o processo se concretize. Um dos problemas enfrentados então, pelos professores, é ter tempo disponível (muitos trabalham até três turnos). Outra complicação, segundo CELANI, seria dispor de pessoal suficiente para acompanhar os professores em suas escolas.

Outro viés a ser desenvolvido na educação continuada, além dos aspectos teóricos do processo de ensino/aprendizagem e de novas ferramentas didáticas (livros didáticos, para-didáticos e novas tecnologias em geral), é a questão da capacitação linguística. Entendendo a língua como discurso, a proposta de Celani para a educação continuada de professores entende que o ensino e a aprendizagem são inseparáveis, pois aprender pressupõe uma mudança no comportamento do aprendiz (como resultado de interações sociais) e, por que não, no comportamento do professor.

No caso do NAP, de 2004 a 2008, só tínhamos cursos concebidos enquanto capacitação linguística, embora o movimento para se pensar a formação continuada de professores pelo viés da prática reflexiva já germinasse em reuniões pedagógicas, no grupo de leitura e em conversas entre tutoras.

1.5. CONCLUSÃO

A partir da problematização dos conceitos de língua e cultura, de identidade cultural e de globalização apresentados neste capítulo, podemos perceber a complexidade existente na relação entre estes conceitos e a formação continuada de professores de língua inglesa.

Quanto à concepção de cultura, vimos que sua definição é algo complexo e decidimos estudá-la em relação à língua e à identidade. Vimos que existe um paradigma positivista e prescritivo segundo o qual a língua é um sistema e mesmo quando contextualiza o uso da linguagem, o faz com o fim de oferecer um regime de verdade (KUMARAVADIVELU, 2006-B). Minha proposta então foi adotar o sentido foucaultiano de língua, ou língua como discurso.

Foi exposta também a influência da globalização nas identidades culturais, vista como uma série de processos multidimensionais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial. A globalização foi tida como intimamente ligada à cultura, à língua e à formação continuada de professores de inglês.

2. APRESENTAÇÃO DAS VOZES DOS SUJEITOS PARTICIPANTES E CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste capítulo é apresentar minhas leituras das vozes dos sujeitos participantes e problematizar o campo da pesquisa (ou seja, o NAP).

Como apresentado na introdução deste relato, o corpus analisado nessa pesquisa foi delimitado por redações e entrevistas conduzidas com as professoras do Nível Intermediário Três, do qual fui uma das tutoras¹⁵ no primeiro semestre de 2008, e pelas entrevistas com as tutoras que trabalharam com estas mesmas professoras em semestres anteriores. Para a análise, foram selecionados os trechos mais representativos destes discursos, embora evidentemente o processo de construção de categorias para esta análise (os conceitos de língua, cultura e identidade) leve em conta todas as entrevistas realizadas.

Optei ainda por tratar as concepções de tutoras e professoras lado a lado, dentro de uma mesma seção, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas de concepção entre os dois grupos.

2.1. A EXECUÇÃO DA COLETA DE DADOS

Como também ocorrido no estudo de ZACCHI (2002), nesta pesquisa as entrevistadas adotaram estratégias discursivas¹⁶ durante a entrevista para equilibrar as relações de poder, ou para trabalhar com situações aparentemente ameaçadoras¹⁷. Naquele estudo, e também neste, foram observados o que o pesquisador chamou de 'deslocamentos da culpabilidade' e 'ausência de diálogo' com o entrevistador.

¹⁵ As turmas de capacitação linguística dos níveis pré-intermediário e intermediário têm duas tutoras por semestre, que dividem os conteúdos trabalhados.

¹⁶ Processos dinâmicos de interações verbais.

¹⁷ No sentido de colocar em cheque a sua excelência profissional.

Prefiro optar aqui pelo termo 'deslocamento de responsabilidade', ao invés de 'culpabilidade', para me referir a fenômeno semelhante que percebi ocorrer no meu próprio estudo, pois não pretendo censurar ou julgar minhas colegas atribuindo culpas ou méritos a ninguém. Minha atitude é de genuína vontade de entender as perspectivas das tutoras e das professoras, assim como a minha própria perspectiva, buscando perceber as responsabilidades envolvidas em nossa práxis de tutoras.

Por 'deslocamento de responsabilidade' entendo aqui os momentos em que as entrevistadas transferem a responsabilidade por um determinado aspecto a terceiros (regras da escola/instituição, colegas tutoras, colegas professoras, alunos, condições físicas da escola/instituição entre outros), isentando-se de adotar um posicionamento conflitante com a entrevistadora e consigo mesmas.

Quanto à estratégia 'ausência de diálogo' com a entrevistadora, isto se refere aos momentos em que as entrevistadas adotam uma postura de ignorar (ou talvez esquecer) o conteúdo principal da interação com a entrevistadora e passam a dar prioridade às suas próprias agendas de discussão. Esta é a justificativa para as perguntas iniciais de pesquisa não terem sido respondidas. Minha própria agenda mudou, porque não impus que elas respondessem o que eu queria ouvir. Se eu lhes permiti atenderem a seus interesses, eu também me permiti embarcar na agenda delas. No processo, minhas perguntas mudaram - com minha sensibilidade de abertura para as agendas das tutoras, eu queria ver o que era importante para elas. No momento das entrevistas, a fala das entrevistadas foi mais importante que as minhas perguntas originais.

2.2. AS TUTORAS E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Algumas vezes as falas das tutoras pareceram ser moldadas por suas expectativas em relação ao que seria uma visão acadêmica atual dos conceitos

teóricos tematizados nas entrevistas. Assim, acredito que em muitos momentos as tutoras não se sentiram à vontade para expressar-se livremente, sem considerar que haveria qualquer “julgamento” de suas posturas. Como exemplo desta suposta pressão em apresentar conceitos acadêmicos, vejamos o que diz T7 sobre seu conceito de língua:

Segmento 1:

T7: Na verdade, as visões que eu tinha já se foram. Hoje se tem aí um balaio de definições, assim... Eu acho que no pós-método, essas ideias, é língua em cultura né, essas ideias relacionadas assim. Língua é algo que não é fixo né, aquela questão de você não conseguir cercear significado de reprodução, entra nas questões assim... Muito do que a gente usa tem a ver com a nossa identidade, então assim, eu já li tanta coisa assim... Eu me perdi muito nestas questões de conceito, assim. Então você entra em uma série de concepções assim, “Para Chomsky não sei o quê”, “Para Saussure não sei o que”, e você começa a se perder muito assim porque hoje a gente não consegue mais fazer uma aplicação de conceito, a gente faz uma reconstrução, uma adaptação né. É bem a questão do local né deste pós-método.

T7 remete para autores tais como Saussure e Chomsky, depois para o pós-método, mas sem aprofundar para ela o que seria seu próprio conceito de língua. Ela parece estar em um processo de reformulação de conceitos, relacionando o conhecido (Chomsky, Saussure) com o novo (pós-método). Algumas das tutoras integravam (desde o semestre em que foi conduzida a pesquisa de campo) um grupo de leituras no NAP, no qual se discutiam questões voltadas para a dificuldade de encontrar conceitos em definições estanques, preocupação evidenciada na fala desta tutora. Este grupo de leituras com encontros quinzenais, era voltado para a nossa própria formação enquanto tutoras. Nele abordávamos textos acadêmicos sugeridos pelas participantes.

Outras vezes, algumas entrevistadas legitimavam seu discurso mencionando suas leituras de textos acadêmicos de Jordão, coordenadora do NAP. Espelho ainda que o fato da entrevistadora ter sido orientanda da coordenadora

do NAP influenciou de alguma forma os discursos nas entrevistas. Como por exemplo:

Segmento 2:

E: o que é língua pra você?

T3: Difícil falar sem ser influenciada pela teoria porque eu já trabalhei muito com o texto da Clarissa, que ela discute língua como discurso e língua como código e eu acho que eu subscrevo mais na... pela... entendimento de língua como discurso né? Que depende do contexto... o significado depende do contexto histórico, social e tal, né, do uso da língua. Que a língua em si, isolada de contexto, ela não existe, uma abstração e tal. No entanto, enquanto professora aqui no NAP, de língua, eu sempre trabalhei muito dentro do contexto, assim, comunicativo, aquele...

Ao dizer que seria difícil falar sem ser influenciada pela teoria porque já havia trabalhado com o texto da coordenadora, T3 apresenta uma tentativa de legitimar-se, de demonstrar conhecimento do novo. Talvez, a menção ao “texto” (ver sessões 1.2 e 1.3) seja indicadora de um processo de adequação da tutora, no qual ela se vê capaz de nomear uma concepção que ela já se identificava; a menção à sua identificação com o conceito de língua como discurso parece confirmar tal possibilidade.

Como visto neste item, as tutoras, assim como os professores que buscam o NAP, também sentem necessidade de se atualizarem, de conhecer e talvez praticar novas abordagens e teorias. Neste ponto, vale à pena retomar CELANI (2002) quando ela enfatiza que a educação continuada é um processo. Deste modo, a educação continuada no NAP acontece não apenas para as professoras, mas também para as tutoras.

2.3. AS PERGUNTAS ORIGINAIS DA PESQUISA

Decidi por analisar as vozes das tutoras e das professoras em conjunto, pois todos os discursos fazem parte do que é o NAP e este entendimento se

constrói pelo diálogo entre as diversas vozes: vozes dos textos lidos para este trabalho, vozes das tutoras e das professoras, e a minha própria voz. Além disso, não houve diferenças relevantes entre as concepções dos dois grupos.

Para realizar a análise dos dados, destaquei como categorias organizacionais interpretativas primeiramente o conceito de língua, depois as definições de cultura e as concepções de identidade. Entretanto, ao apresentar os resultados desta análise aqui, abordo por vezes os grupos de conceitos ao mesmo tempo, a fim de poder também destacar sua indissociabilidade, conforme discutido no capítulo1.

2.3.1. Concepção de língua.

Começando pela tentativa de entendimento do espaço NAP a partir das entrevistas, pude notar que, embora em muitas das entrevistas esteja presente o conceito teórico de língua como discurso, em sua maioria as entrevistas apresentam efetivamente uma concepção de ensino de língua como código. O impacto de conceber língua como discurso teoricamente e como código na prática reitera as práticas docentes, isto é, não promove a transformação que o NAP enquanto espaço de formação continuada se propõe.

A maioria das falas é repleta de dilemas e contradições, sendo a fala da tutora 'T1' a mais representativa destas contradições. Ao discutir suas impressões quanto à troca do livro didático adotado no NAP, ela disse:

Segmento 3:

T1: É, foi um alívio perto do (título do livro), que foi um desastre. Foi um desastre assim de... Triste.

E: Por que era desastroso?

T1: Porque o livro traz só o *beginners* e um livro que demandava fala. Totalmente funcional, não tinha nada... Praticamente nada de gramática. Era sucateado pra... Alunos viajar, sair, quem já sabe inglês faz e sai. Então não funcionou pras nossas turmas.

(...)

E: agora, assim, eu vou te fazer perguntas mais conceituais, mas não precisa pensar assim “segundo o autor não sei o que, esse conceito é tal”, o que é teu mesmo, o que é língua pra você?

T1: Língua é a expressão do pensamento de uma cultura. É expressão do que o povo pensa, sonha, deseja e vive. Isso é língua. Isso colocado em palavras. Palavras faladas, palavras escritas, palavras lidas. Uma expressão... Uma expressão... E também a língua, ela também... Ela é expressão. É isso.

A definição de língua para a T1 é uma definição de língua como espaço para construção de sentidos. Ao afirmar que o livro anterior adotado fora desastroso, pois ‘não apresentava praticamente nada de gramática’, ela parece evidenciar a relação entre sua definição teórica de língua e sua prática pedagógica com a língua. Ela parece, também, reforçar a centralidade do ensino de gramática e assim associar ensino de língua a ensino de gramática, evidenciando uma concepção de língua como meio para a transmissão ou expressão de sentidos construídos fora dela. Entendo que ‘ensinar a gramática’ para esta tutora aparece como condição *sine qua non* para que seus professores aprendam a “expressar o pensamento de um povo”.

Ensinar gramática é importante à medida que um desconhecimento total da gramática de uma língua pode levar à quebra do entendimento ou da compreensão mínima do que o outro está expressando. Talvez mais grave do que isso, por falta de conhecimentos gramaticais essenciais o usuário de uma língua não conseguiria se expressar minimamente. O desconhecimento absoluto de gramática pode não permitir a compreensão de significados e valores, a leitura. Há que se ensinar gramática. O que não significa, entretanto, exigir um domínio absoluto de todas as regras gramaticais. Saber gramática perfeitamente não garante poder realizar ou ler um discurso satisfatoriamente. A meu ver, quando se tem uma dificuldade de expressão ou de compreensão pontual é que a intervenção do ensino da gramática deve ser feita. O ensino da gramática não deveria ser encarado como problema ou objetivo, e sim como solução ou desdobramento.

Ainda na análise quanto à concepção de língua, entre as professoras, pude observar mais claramente que língua para elas é, sobretudo, um instrumento de comunicação. As falas de P1 e P2 exemplificam bem esta ideia:

Segmento 4:

E: O que é língua?

P1: Língua é nossa forma de nos comunicarmos, né, uma maneira, uma maneira que nós achamos pra nos comunicarmos, oralmente, principalmente, na escrita também, claro, que isso tudo é consequência, mas acho que a primeira forma vai ser geralmente a verbal.

Segmento 5:

P2: Língua é aquilo que você domina, que você usa pra se comunicar, que você consegue falar 100% que você se faz entender bem. Mas nem a língua portuguesa nós falamos 100%, mas a gente se comunica.

Esta visão de língua como instrumento de comunicação é a apresentada por todas as professoras desta pesquisa. Nenhuma delas apresentou uma perspectiva de língua como discurso, como apresentada no item 1.4. Esta visão de 'língua como instrumento para comunicação' não é algo oposto ao conceito de língua como discurso, é uma visão parcial do conceito de língua como discurso. Falar em "discurso" implica em considerar o uso da língua para comunicar, é claro. Mas como vimos em 1.4, o conceito de língua como discurso é algo muito mais amplo (envolve negociação de significados e valores). De todo modo, esta perspectiva parcial do conceito de língua como discurso evidencia que as concepções das tutoras estão passando por um processo de transformação.

2.3.2. Concepção de identidade e cultura

A concepção de identidade, de uma maneira geral, apresenta duas perspectivas diferentes entre os sujeitos da pesquisa. O primeiro aspecto do conceito de identidade percebido é relacionado ao que é igual, ao que

reconhecemos como pertencente ao mesmo grupo ou de familiaridade¹⁸. A fala de T5 representa bem este primeiro conceito observado:

Segmento 6:

E: e identidade?

T5: bom, identidade é difícil dizer, meu conceito de identidade... eu me identifico com aquilo que me é familiar, então, eu pessoalmente, ahh, eu me sinto bem num ambiente onde eu conheça, vamos dizer, as pessoas, ou que eu sei o que eu devo fazer, então eu tenho que me sentir familiar no espaço onde eu estou.

A fala de T5 também corrobora o que foi discutido em 1.2. Como vimos, para Norton (2007) a identidade é algo pela qual a pessoa entende sua relação com o mundo, ou com o seu ambiente, como disse T5. Para HALL (2001, p. 13) a identidade não é algo fixo ou permanente, mas sim algo que é continuamente transformada em relação às formas pelas quais o indivíduo é interpelado ou representado nos sistemas culturais que o rodeiam. Segundo o autor, o indivíduo assume identidades diferentes em diferentes momentos ou situações. Desta maneira, há que se pensar em qual seria esta identidade na sala de aula de língua inglesa

O segundo aspecto do conceito de identidade apontado nas entrevistas relaciona-se com o conceito de identidade cultural, ou de cultura. A fala de T6 abaixo aponta claramente para a relação entre identidade e cultura:

Segmento 7:

E: E como você vê a identidade?

T6: Eu acho que identidade como a cultura própria, além da tua cultura do teu grupo, do teu país, você tem a tua cultura própria, tua identidade é a tua cultura, e não acho que a tua identidade vai se perder por que você tá aprendendo coisas novas sobre outras culturas, você só vai crescer, se enriquecer, tendo contato com outras pessoas, outros pensamentos de outros lugares, não acredito nessa coisa: ai vou perder a minha identidade porque estou falando inglês americano, né. Infelizmente as pessoas ainda

¹⁸ Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa - Aurélio, identidade é a qualidade de idêntico, ou seja, algo perfeitamente igual. Em sua segunda definição, temos identidade como um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa. Entretanto, tanto na primeira quanto na segunda definição, observa-se certa rigidez e singularidade em relação ao que se entende por identidade.

têm esta visão de inglês americano e de inglês britânico, e não como língua internacional.

Além da preocupação de T6 com a identidade, à importância que ela dá ao contato com o que é diferente, ela ainda aponta para as implicações do inglês no mundo ('língua internacional').

Segmento 8:

E: E qual tua visão de 'língua internacional'?

T6: Uma língua que foca uma cultura única, uma língua que seja para trabalhar com conteúdos de todas as culturas, embora as editoras precisem de um padrão, por causa de linguagem, de vocabulário, de sotaque, eu acho que a gente tem que trazer pra toda aula um inglês da Dinamarca, da Jamaica do Japão da Itália, né, e ter na cabeça que hoje o inglês como língua internacional, é falada muito mais por estrangeiros do que por pessoas nativas,

A tutora parece destacar a importância de pensar no inglês como língua internacional a fim de desenvolver uma atitude intercultural. A tutora parece tentar traçar uma relação entre a “cultura única” (ou um terceiro espaço como visto no hibridismo cultural, item 1.2.3) que o inglês como língua internacional teria e os “conteúdos de todas as culturas” – mais uma referência à competência intercultural vista em 1.2.3. Tal atitude consideraria a multiplicidade de contextos nos quais a língua inglesa está presente. Com essa atitude, ela percebe que o contato entre culturas é produtivo em termos identitários, não representando uma ameaça as identidades nacionais e sim um enriquecimento delas, apesar de aparentemente não levar em consideração os estereótipos (“inglês da Dinamarca, da Jamaica...”)

Este tema, que foi aprofundado no item 1.2, não foi recorrente nas entrevistas com as tutoras e nem com as professoras. Parece-me ainda que a globalização não despertou nas tutoras e nas professoras a devida importância, no que tange à globalização da cultura, como vimos no capítulo 1.

Tentando então entender a concepção de cultura no discurso presente nas professoras e tutoras do NAP para este estudo, destaco a fala de T1. Ela expressa bem a complexidade de se tentar definir ‘cultura’ como discutido em 1.1 e 1.3.

Segmento 9:

E: o que é cultura, também?

T1: A cultura é... A língua, ela está muito ligada à cultura, quase assim, a mesma raiz, porque ela expressa a vivência das pessoas. Ela expressa... Vê bem ... Quando se vai pensar na expressão do pensamento, tem o pensamento de um grupo, um pensamento de uma cultura local, às vezes regional, que está colocada no estilo da... O estilo do falar, o estilo do pensar... A formação de ideias de juízos e valores. Está nos valores das suas... Essa cultura dessa sociedade e pode haver mini-culturas dentro de culturas, como eu vejo dentro do mundo dos professores, existe a cultura dos professores que vêm do seu lar, da sua região, do seu tipo de escola, do seu tipo de formação, enquanto educador também, que é uma cultura que muitas vezes choca com a cultura do educador e às vezes choca também com a cultura de outros professores que estão estudando com a gente, entre eles. Porque é um estilo de mundo, é a visão de mundo, é a compreensão de mundo que aquele povo tem. Então, colocado em danças, comida, hábitos.

T1 menciona juízos e valores (ou como aponta JORDÃO (2006), legitimação de alguns entendimentos e a exclusão de outros) e menciona também as manifestações culturais tais como as artes, além de outras tentativas de definição do termo ‘cultura’, ou seja, para ela definir ‘cultura’ não é algo simples. A tutora destaca a cultura como algo relacionado à identidade (“cultura dos professores”) e percebe que a cultura não é como um pacote pronto e fechado. Segundo ela, a cultura, assim como a identidade, está sempre em mudança e não é unificada e nem completa (HALL 2001, p. 15).

Percebi ainda que as ideias de cultura entre as tutoras e professoras do NAP se assemelham às apresentadas no estudo de SARMENTO (2004), exposto em 1.1. Também para elas, a cultura está ligada aos conceitos de conhecimentos e hábitos de um povo delimitados geograficamente, a ver:

Segmento 10:

P3: ... olha, pra mim é um entendimento, como eu conhecer mais a fundo uma cultura, seria mais ou menos assim, como eu conheço mais a fundo a cultura, como tal país vive, como são aquelas pessoas.

Corroborando o estudo de Sarmiento (2004), cultura na visão de algumas tutoras e várias professoras, refere-se ao grau de instrução, de alguma maneira quantificável (capital cultural incorporado). Exemplos:

Segmento 11:

T5: Seria tudo aquilo que você realmente aprende desde que você nasce, você vai aumentando sua cultura através daquilo que é ensinado, que você mesmo aprende, dentro de um espaço. Tem um maior espaço, tem uma maior cultura, outros têm um espaço mais restrito, mas é uma cultura.

Segmento 12:

P4: É aquilo que você adquire ao longo dos anos, através de muito estudo e muita experiência.

Ao darem destaques à ‘aquisição’ ou ‘aumento’ de cultura, tanto a T5 quanto P4 relacionam seu conceito de cultura com o que foi exposto em 1.1 sobre o conceito de capital cultural, especificamente com o capital cultural incorporado (BORDIEU 1979), que consome tempo e dedicação do indivíduo. Estas visões de cultura como capital cultural incorporado implicam em se pensar cultura como um produto que possa ser ensinado e avaliado em testes. Esta visão de cultura também se relaciona ao aspecto assimilacionista visto em 1.2.1. , quando se pensa a assimilação cultural como algo longo e laborioso com aquisição de conhecimentos culturais fragmentados (KUMARAVADIVELU 2008, p. 67).

2.3.3. A indissociabilidade de língua e cultura

Para agora responder outra pergunta desta pesquisa (se as tutoras e as professoras percebiam língua e cultura como elementos indissociáveis), posso dizer que elas acreditam serem estes dois elementos inseparáveis, segundo os

seus próprios conceitos de língua e de cultura, como já verbalizado, por exemplo, nos segmentos 3, 7 e 9. O segmento a seguir deixa clara a indissociabilidade de língua e cultura, segundo os conceitos de língua, cultura e indissociabilidade para esta tutora:

Segmento 13:

T6: Então, não dá pra separar língua de cultura, e não dá pra ensinar cultura, como você ensina língua, língua entre aspas, né, na hora que você tá trabalhando com uma língua, você tá, ali, tá inserida a cultura do povo, ou dos povos que utilizam aquela língua também.

Para os sujeitos desta pesquisa, língua e cultura deveriam ser ‘trabalhadas’ juntas (trabalhar a língua enquanto código dentro de um suposto contexto cultural). Trabalhar a língua enquanto código seria trabalhar elementos estruturais (gramática ou vocabulário) de maneira isolada das práticas sociais de construção de sentidos, assim como tratar a cultura como hábito permitiria isolar elementos culturais.

Ora, se se vai trabalhar dois aspectos juntos, é porque se assume que estes dois aspectos não são a ‘mesma coisa’, entretanto, ‘ser a mesma coisa’ era a concepção de ‘indissociável’ da minha pergunta. Vejamos um exemplo do entendimento da ‘indissociabilidade’ apresentado como ‘ao lado de’ por parte de uma das professoras:

Segmento 14:

P4: Não consigo imaginar, língua separada de cultura, acho que faz parte de um contexto, pra eu entender melhor uma língua eu tenho que conhecer algumas coisas daquela cultura.

A professora destaca a ligação existente entre língua e cultura a fim de relacionar o entendimento (ou compreensão) da língua com o conhecimento de aspectos culturais. Nessa perspectiva, língua e cultura seriam elementos distintos a serem trabalhados *conjuntamente* em sala de aula, algo que nos remete ao conceito de multiculturalismo visto em 1.2.2., nas palavras de P4 - “algumas coisas daquela cultura” (fragmentos de cultura).

Foi com essa atitude assumida pela professora que percebi que mais importante que buscar responder as minhas perguntas norteadoras desta pesquisa era construir um entendimento sobre o que as professoras e tutoras pensam sobre o NAP. Julguei isto mais importante porque acredito que a pesquisa acadêmica de cunho crítico (como expressado na introdução deste relato) tem um papel social e deve estar voltada para as necessidades da comunidade - as necessidades do NAP, o que nos leva à categoria que chamo de 'desdobramentos da pesquisa', a seguir.

2.4. OS DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Minhas perguntas de pesquisa não foram todas exatamente respondidas, se considerarmos o sentido positivista de pesquisa, isto é, que existem perguntas pré-definidas que precisam de respostas, completas e definitivas para problemas. Neste sentido, minhas perguntas não foram respondidas, mas sim construí possibilidades de respostas. Ainda aponte, na introdução, que outras perguntas surgiram durante o processo da pesquisa, e estas me pareceram tão ou mais relevantes que as primeiras. Destaco aqui três perguntas que surgiram durante este processo.

2.4.1. A responsabilidade pelo ensino: de quem é?

No mesmo segmento número 3, anteriormente apresentado, T1 parece estar transferindo a responsabilidade de sua abordagem em sala de aula ao livro-texto utilizado. Ao mencionar que o uso do livro anterior foi "desastroso", ela deixa entender que se limitou a reproduzir com seus alunos a abordagem que via determinada pelo livro-texto escolhido, eximindo-se assim de agir mais ativamente, quer subvertendo a abordagem com que não concordava, quer solicitando do grupo

de tutoras que se adotasse um livro com abordagem mais próxima àquela que identificasse como sua.

Mas T1 não está sozinha ao transferir a responsabilidade pela abordagem de ensino ao livro-texto. Também T2 e T3 atribuem ao livro-texto esta “decisão”:

Segmento 15:

T2: Quando eu trabalhava com os básicos e tudo, que eu trabalhei até o semestre passado, eu trabalhava de forma estrutural mesmo, não tem... Eu me via presa naquele livro e ensinava gramática, eu fazia exercício de estrutura, e fazia os exercícios do *workbook*, e cobrava aquilo tudo deles. Eu não... Não era diferente, né, do que a gente reclama nas reuniões e da nossa vontade de fazer uma coisa diferente. Eu acho que é difícil assim, dar aula de língua que não seja de forma “código”, né... Agora, eu me angustiava muito com isso porque eu queria fazer outras coisas com eles né, o que eu acho que eu tentava fazer é: nos momentos onde eu tinha espaço pra fazer atividades de conversação, que a gente falava “*dialog*”, ou “*pair work*”, alguma coisa assim, eu deixava um pouco isso de lado. Eu deixava que eles falassem outras coisas, que eles falassem coisas que eles queriam (...) mas em si a aula era aquilo, era estruturada assim pela gramática, pela sequência do livro.

Segmento 16:

T3: Enfim, o trabalho como professora de língua no NAP sempre foi muito influenciado pelo material didático que a gente usava, que tem uma outra visão de língua né. Eu acho que o material usado aqui, ele é... ele tem influências do comunicativismo e tal, mas ele ainda é muito língua como código assim e tal. Trabalha muito estruturas e tal né. Não é... Enfim, eu acho que enquanto professora de língua, no curso regular, o meu trabalho sempre foi muito influenciado por isso assim.

T2 sente que o livro impunha a ela uma práxis, embora demonstre uma conscientização de que poderia tê-lo subvertido e adequado a sua prática, o que percebe ter feito. Ela tem consciência de que poderia decidir como usar o livro e não o contrário. O livro didático é uma ferramenta do professor, há sempre a escolha de se substituir exercícios do livro por outras atividades. Da mesma forma, T3 afirma que seu trabalho sempre foi influenciado pelo uso do livro, que continha determinada concepção de língua. Para elas, substituir exercícios não é suficiente.

Há que se desvincular do livro-texto, isto é, não estruturar as aulas em função de um livro.

Acredito que elas estejam apontando para a vontade de se ter um tipo de trabalho livre de um livro-texto, uma construção de currículo e materiais didáticos feita a partir das necessidades observadas ou a partir das sugestões dos professores.

2.4.2. Como as tutoras percebem as professoras?

Durante as entrevistas, uma recorrência que me chamou a atenção foi a visão (ou visões) que as tutoras parecem ter das professoras.

Primeiramente, começemos com algo que chamo de 'relação tutora x professor = relação professor x aluno' no exemplo dado por T4:

Segmento 17:

E: e você acha que na nossa sala de aula, com a nossa realidade, nossos professores, é possível ou não é possível, dá pra formar uma relação entre língua, cultura e identidade

T4: lá no NAP?

E: é.

T4: é... talvez no sistema que está agora, onde a ênfase, apesar de não ser a missão, a gente sabe, apesar de não ser ainda... e não é o objetivo primordial, essa capacitação LINGUÍSTICA do professor. Mas ainda tem esse formato. Dentro deste formato eu não vejo essa trilogia tão articulada não. Porque você acaba..., né, privilegiando este lado da língua, do inglês, como... você privilegia... a... o ensino e você tem aquela diferença: estou aqui pra te ensinar e você está aqui pra aprender.

Pela entonação ao falar de capacitação 'linguística', pude perceber um dilema de T4. Seu dilema é o foco no aprofundamento linguístico versus o aprofundamento metodológico e profissional dos professores. Talvez T4 coloque-se na posição de 'estar ali para ensinar' e coloque os professores na posição de 'estar ali para aprender' por atribuir ao modelo de trabalho do NAP esta condição

tradicional de ela ocupar o papel de professora e os professores ocuparem o papel de alunos.

A fala de T5 deixa mais clara esta perspectiva. Ela não se refere aos professores como ‘professores’ e sim como ‘alunos’.

Segmento 18:

T5: ... Uma vez que você faz com que seus alunos, embora eles estejam aprendendo uma língua ou se aprofundando numa língua, se você cria com eles um ambiente onde todo mundo sabe do que se esta falando. Aqui no NAP a gente fala então "o que você faz em sala de aula". Assim que você fala com eles sobre a sala de aula, eles têm assunto pra falar, eles se identificam com você...

Ao se referir aos professores como “alunos”, acredito que o que esta tutora pressupõe seja o seu papel e o dos professores no NAP pode indicar a manutenção da relação tradicional entre o professor detentor do saber e o aluno que recebe o conhecimento. Esta tutora em especial não participou do grupo de leituras. Sua fala parece indicar que, além de seus motivos pessoais para não fazer parte do grupo de leituras, esta tutora mantém as suas visões tradicionais e não percebe o NAP como espaço para formação continuada das tutoras, e sim como um espaço para a formação continuada dos professores apenas.

Outra percepção de algumas tutoras que pude observar relaciona-se com certa não-legitimação dos discursos dos professores, exemplificado pela fala da tutora 7:

Segmento 19:

T7: Eu acho que o difícil é abrir a perspectiva que elas têm. E às vezes elas vêm com certos conceitos muito arraigados assim né? Não é culpa delas, mas é muito contexto assim, que a gente tem que retrabalhar né com elas.

Com este trecho, T7 diz, não exatamente nestas palavras, que não é “culpa” das professoras terem os conceitos e visões que têm. A tutora destaca a

importância de se “retrabalhar” os conceitos das professoras a fim de “abrir-lhes” as perspectivas. Com esta atitude, ela percebe que é necessário trabalhar conceitos vários (“muito contexto”) e que os conhecimentos dos professores são também muitos e dos mais diversos. Esta tutora percebe a diferença entre a natureza das crenças e concepções dos professores e a natureza de suas próprias crenças e concepções, mas ela não parece dar a legitimidade devida aos discursos dos professores. Dar a legitimidade devida seria aceitar o capital cultural (item 1.1) dos professores e fazer junto com eles este “retrabalho”.

2.4.3. Como as tutoras se percebem enquanto formadoras de professores?

As tutoras têm claro para si a posição de tutoras que assumem. Algumas se percebem como ‘professoras’ que estão no NAP para ensinar língua inglesa e aspectos culturais para os professores (ver análise do segmento 16 acima), e outras se percebem como tutoras envolvidas no processo de formação continuada, como vimos no capítulo anterior (1.4).

Deste segundo grupo, destaco T2, que se exime do papel formal ou unilateral de ‘formadora’ (sala de aula centrada na formadora) e assume para si um papel de ‘estar se formando junto’, isto é, assume uma posição de companheirismo ou de troca no processo de formação. Vejamos:

Segmento 20:

T2: Eu acho que não somos nós, tutoras, que estamos formando pessoas. Eu acho que a gente está se formando, fazendo coisas junto com outros professores, né? Eu acho que formação continuada... Eu sempre lembro daquela história que fala de formação permanente, sabe? Eu vejo muito isso. Eu acho que professor, ele está sempre se formando, essa coisa da gente estar sempre fazendo um curso, e procura uma coisa e procura outra, sabe? A gente está sempre fazendo coisas... Assistindo um seminário, né, e essa convivência de viver com outros professores e falar sobre o que a gente faz é formação continuada.

T2 dá atenção ao fato de que a formação continuada é, para ela, uma formação permanente e assim, ela própria está em permanente processo de formação. Com esta atitude, ela percebe que a formação continuada não diz respeito apenas aos professores matriculados no NAP, mas também a ela enquanto tutora.

Neste sentido, durante a realização desta pesquisa e principalmente na etapa de análise dos dados, pude perceber que, embora o NAP tenha sido concebido como um espaço para formação contínua de professores, o NAP também é um espaço para a formação dos formadores e para pesquisa, como em meu próprio caso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo realizado é possível considerar que a formação continuada de professores envolve diversos fatores, tais como os conceitos de língua, cultura e identidade cultural desenvolvidos e re-significados por aqueles envolvidos no processo de formação. Entretanto, na prática, o trabalho das tutoras era voltado principalmente ao aspecto da capacitação linguística da formação continuada, remetendo ao aspecto estrutural da língua. Porém, observei a vontade genuína de trazer para sua prática as implicações de se pensar a língua como discurso, como espaço para construção de sentidos e provocar nos professores as transformações as quais o NAP se propõe.

Continuo acreditando que minhas perguntas iniciais de pesquisa são perguntas muito amplas, às quais não tenho resposta, no sentido que o senso comum atribui à palavra “resposta”, isto é, a solução definitiva a uma questão. Mas na qualidade de alguém que está finalizando o ritual acadêmico exigido para o grau de mestre, atrevo-me a arriscar respostas provisórias que atribuo ao processo reflexivo pelo qual passei durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Tento, portanto, responder as perguntas que impulsionaram o início dos trabalhos, e agora, de forma indireta, acabo percebendo como possíveis de serem respondidas, desde que se parta do entendimento de respostas como possibilidades interpretativas.

Estas eram minhas perguntas iniciais da pesquisa e minhas tentativas de resposta:

a. O que é ser um bom professor? Ser um técnico no idioma?

Ser um bom professor de inglês, no que tange a capacitação linguística, é ser um professor que tenha as condições mínimas para usar a língua que ensina e refletir sobre ela, e não necessariamente ser “proficiente”. Novamente, no sentido

usual, ser proficiente seria dominar as estruturas gramaticais normativas e o vocabulário da vertente padrão da língua. Mas, como visto em 1.3, ser proficiente, como concebido aqui, é fazer da língua o espaço para construção de sentidos e compartilhamento de cultura.

Ser um bom professor de inglês, no que tange a capacitação metodológica, é estar atento às implicações dos efeitos da globalização na nossa prática, para poder questionar e debater sobre as questões de identidade cultural que se nos apresentam. É também estar ciente que cada aluno traz consigo o seu capital cultural e que o conhecimento é também construído dialogicamente.

b. O que é ensinar uma língua estrangeira?

Ensinar uma língua estrangeira é propiciar aos alunos uma maneira de ler o mundo, e de escrever-se nele. Se pensarmos o mundo como “um espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para a construção de sentidos possíveis” (JORDÃO 2007, p. 25), o ensino de língua estrangeira pode trazer para a sala de aula textos¹⁹ dos mais diversos.

Os textos abordados nas aulas de língua estrangeira, além de proporcionarem a aprendizagem de aspectos estruturais da língua, possibilitam questionamentos e problematizações das mais diversas, pois em cada texto se poderão buscar diferentes perspectivas do mundo.

Em suma, ensinar uma língua estrangeira é trabalhar a língua não só como uma forma de expressão e comunicação, mas como constituinte de significados e valores, como espaço de representação e atuação no mundo.

¹⁹ Texto no sentido de redação de um autor, em sua totalidade ou em trechos ou fragmentos, para abordagem em sala de aula (matérias jornalísticas, obras literárias entre outros). Texto aqui também enquanto unidade, fragmento ou trecho de gravações (de rádio, televisão ou cinema).

c. Qual é o papel de um tutor de professores de língua inglesa em formação continuada?

Muito além de exercer a sua profissão com dedicação e ética, um tutor deve estar sempre consciente de que ele próprio está em processo de formação para junto com seus professores educar-se continuamente. Desta maneira, o papel do tutor deve ser o de facilitador das discussões e debates, promovendo o desenvolvimento da profissão de professor de língua inglesa, tanto linguisticamente quanto metodologicamente.

As perguntas que foram as norteadoras desta pesquisa:

d. Qual a percepção do conceito de língua das tutoras e das professoras do NAP?

As tutoras abordadas nesta pesquisa admitem a língua como discurso, mas em sua prática, ainda trabalham a língua enquanto código. Isto implica, em parte, em continuar a trabalhar com abordagens tradicionais de ensino de língua inglesa e em ver os professores como alunos de língua inglesa. Implica também em ensinar aspectos culturais isolados, tais como vistos em 1.1.

Do mesmo modo, as professoras mantêm-se ensinando inglês por meio de abordagens tradicionais, isto é, trabalhando elementos estruturais da língua e ensinando aspectos culturais isolados, uma vez que sua experiência se restringe a essas visões de língua e cultura. O NAP, espaço ideal para a problematização de tais conceitos, cumpriu, durante o período desta pesquisa, esse aspecto de sua proposta. O fato de estar no NAP fazendo pesquisa já significa que houve oportunidade de questionamento, o que não houve foi imposição de sentidos; o

NAP, por exemplo, não afasta tutoras que pensam diferente, continua trabalhando com elas.

e. Elas percebem língua e cultura como elementos indissociáveis?

Sim, percebem como indissociáveis embora seus conceitos de língua e de cultura, assim como o da indissociabilidade entre elas, não sejam exatamente o que vimos na teoria deste trabalho. Para as tutoras e professoras língua é, sobretudo, um instrumento de comunicação e cultura é um arcabouço de conhecimentos e de saberes, que também se relaciona com o conceito de identidade cultural, visto em 1.2.

f. Como veem os processos de construção de identidade cultural em relação com suas concepções de língua e cultura?

Aparentemente, a construção da identidade cultural não é problematizada pelas entrevistadas. Isto implica no não questionamento dos processos de globalização, dos encontros e confrontos culturais, como visto em 1.1 e 1.2.

Ainda, na formação dos professores, isto implica em se manter o que já existe, isto é, não questionar os processos de identidade cultural faz com que as práticas das professoras não se beneficiem de discussões que pudessem ser promovidas pelo NAP neste sentido.

Este estudo, tendo o propósito de problematizar o NAP, trouxe à luz outras perguntas ainda:

g. Quem é responsável pelo quê e como se ensina a língua estrangeira neste espaço de formação?

No NAP, no período desta pesquisa, o responsável pelo conteúdo e pela forma de ensinar era o livro didático. Hoje, porém, vejo que há uma vontade sincera por parte das tutoras em construir os cursos de capacitação em conjunto com os professores, usando livro-didático ou não, compartilhando a responsabilidade pelo processo de formação.

Esta vontade de mudança pode ser percebida com a adesão da maioria das tutoras do NAP em um curso de extensão que tem por objetivo estudar a construção curricular na formação continuada discutindo formação continuada de professores de língua inglesa à luz dos multiletramentos.

h. Como as tutoras percebem as professoras e a si mesmas?

Naquele período, as professoras eram percebidas, por parte das tutoras, como “alunas” no sentido de que estavam no NAP apenas para aprender ‘língua inglesa’ e não como colegas de profissão ou companheiras da formação das tutoras. Algumas tutoras viam as professoras como alunas por conta de sua formação tradicional, enquanto outras as viam como alunas por conta do modelo de ensino naquele momento do NAP.

De modo geral, todas as tutoras têm grande consciência de suas responsabilidades profissionais, excetuando-se as considerações vistas na pergunta (f).

i. O impacto desta pesquisa na tutora Carla

No início deste relato de pesquisa expus o meu background e as minhas motivações de pesquisa. Agora, ao fim dela, exponho as mudanças que ocorreram comigo durante este processo.

Posso dizer que me tornei uma pessoa mais atenta às vozes dos outros, isto é, que aprendi a escutar e a tentar entender melhor as vozes e vontades das entrevistadas, e por consequência, me conscientizei da importância de fazê-lo em todas as minhas relações pessoais.

Também posso dizer que assim como os conceitos teóricos que abordei neste relatório ficaram mais claros para mim, logo, as minhas escolhas ao dar aulas também ficaram mais claras, pois agora eu sei o que as está embasando. Desta forma acredito que me tornei uma profissional ainda mais consciente dos efeitos e consequências de minhas escolhas e de meus atos profissionais. Vejo que além da tentativa de ensinar língua ou metodologia, cada ato profissional meu carrega um valor de ‘modelo’ que pode ou não ser seguido pelos professores e alunos com os quais atuo.

j. O impacto desta pesquisa no trabalho do NAP

A participação em uma entrevista já acarreta mudança, pois a entrevista é oportunidade de reflexão e organização de pensamentos. Também houve interesse das participantes na leitura do resultado da pesquisa, ou seja, esta pesquisa pode ser uma motivação para mudanças no NAP.

As perguntas aqui levantadas não dão conta da complexidade que é a formação continuada de professores. Cabe, então, me comprometer a continuar problematizando este tema, em futuras pesquisas que eu venha a fazer.

Para finalizar, cito KUMARAVADIVELU (2006-b: 147) sobre a transformação da LA em LAC:

“É claro que qualquer transformação disciplinar significativa requereria mudanças fundamentais na nossa orientação filosófica e atitudinal em relação ao campo todo. Há interesses estabelecidos que submetem a disciplina a uma grande sombra hegemônica. Qualquer tentativa de transformação disciplinar enfrentará resistências da parte de tais forças.

Apesar do árduo caminho pela frente, construir a transformação disciplinar em LA não é só opção. É obrigação.”

Esta citação aplica-se perfeitamente ao contexto de formação continuada de professores. A mudança de orientação filosófica e de atitude que se requereria do NAP já está acontecendo, por meio das discussões e questionamentos oportunizados no curso de extensão que as tutoras estão seguindo desde o segundo semestre de 2008. Espero que os frutos deste curso incidam na transformação do nosso trabalho pedagógico e profissional.

Sobre os ‘interesses estabelecidos’ do NAP, me arrisco a sugerir que se programe alguma forma de intervenção com as tutoras que por ventura ainda vejam o NAP como mais um instituto de línguas, e não como o centro de formação continuada que é. Estas seriam as resistências árdias a serem enfrentadas, e é nossa obrigação construir a transformação do NAP. Como consequência, seria possível buscar a transformação do ensino de língua inglesa nas comunidades onde nossos professores trabalham - segundo suas necessidades, vontades e aspirações profissionais.

REFERÊNCIAS

ACAR, K. Globalization and Language: English in Turkey. **SOSYAL BİLİMLER ENSTİTUSU DERGİSİ** vol. 2, n.1, 2004. Disponível em: <http://www.bayar.edu.tr/~sosyal/dergi/dergi3/GlobalizationAndLanguage.pdf> acesso em 14 dez 2008.

AJAYI, L. J. **Multiple voices, multiple realities: self-defined images of self among adolescent Hispanic English language learners**. Education, v.126 n.3, 2006 p.468-480. Disponível em < http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200604/ai_n17182822/print> acesso em 11 dez. 2007

AMATO, L. J. D. **Aspectos culturais no ensino de alemão como língua estrangeira: uma análise de livros didáticos**. Curitiba, 2005. 199f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Setor de ciências Humanas, Letras e Artes, UFRP.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BASTOS, H. M. de L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. IN: PAIVA, V. L. M. de O. (org). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes, 1998. p. 31 – 40

BLOCK, D. Globalization and language teaching. **ELT Journal**. Volume 58/1 OUP. Jan 2004.

BOLOGNINI, N. A tradição etnográfica como regime de verdade na metodologia de pesquisa em LA. In CORACINI M. J.; BERTOLDO E. S. **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BORDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 1, 1979, p. 3-6. Disponível em: < http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654> Acesso em 27 de dezembro de 2008.

BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAHIM, A. C. S. de M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, 2007: 11-31.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (1998). Introduction. In: M. F. BYRAM, **Language Learning in Intercultural Perspective**. Durham: Cambridge University Press.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002- a. P 37 – 56

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M.A.A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Mercado de Letras: Campinas, 2002- b. P. 19 –35

CLIFFORD, J. Introduction: Partial Truths. In: CLIFFORD, J. ; MARCUS, G. E. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. University of California Press, 1986.

DELGADO, Heloísa Orsi Kock. O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira. In: Sarmento, Simone; MULLER, Vera (orgs). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. P. 229 – 239. Porto Alegre: APIRS, 2004.

EAGLETON, T. **The Idea of Culture**. Blackwell Publishing, 2003.

EGITO, N. B. **A formação continuada de professores de inglês da rede municipal de Maceió: trajetória e resultados**. Maceió, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. C. de. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K.; MARTINS FERREIRA, D. M. (orgs). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006 p. 227-299.

GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga:** Espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Boletim Napdate n. 12, agosto 2002. Disponível em <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo07.htm>> acesso em 06/07/2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1997. P. 157 – 164.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp?f_id_artigo=450> acesso em 07 dez 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista CROP**, publicação da Pós-Graduação em Letras na Universidade de São Paulo. Número 12, 2007-a. P. 21 – 46.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos de Linguística Aplicada.** Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. Número 46, 2007 – b. p. 19-29.

_____. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas.** União da Vitória: Kayganguê, 2006. P. 26 – 32.

KALANTZIS, M. On globalisation and diversity. **Computers and Composition** N. 23, 2006. P. 402 – 411

KRAMSH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** OUP, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education.** Yale University Press, 2008.

_____. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. **TESOL Quarterly** Vol. 40, N. 1, 2006-a.

_____. Linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. P. da M. (org) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006 –b. p. 129 - 147.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. **Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas, 2001. 333-355

LYONS, J. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. 1ª reimpressão, Belo Horizonte, MG: Humanitas - UFMG, 2001.

MATTOS, A. M. de A. Iluminando a “caixa preta”: uma perspectivaêmica sobre a cultura da sala de aula de língua estrangeira. In: TOMITCH et al (org). **A interculturalidade do Ensino de inglês**. São José do Rio Preto, 2005

_____. Virtual classrooms in Brazil: teachers’ difficulties and anxieties towards technology in language learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, 2003. p. 115 – 132.

MELLO, S. H. D. de. O problema da referência, significação e classificação na linguagem: o gênero discursivo no jornal. In: RAJAGOPALAN, K.; MARTINS FERREIRA, D. M. (orgs). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006. P. 299- 328.

MIZUKAMI, M. G. N. "Aprendizagem na docência: professores formadores." **Revista e-Curriculum**. dezembro 2005. <http://www.pucsp.br/ecurriculum> (accessed maio 07, 2008).

MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: A construção da diferença. In: I. Signorini (org). **Lingua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras. P. 303 – 330. 1998.

_____. **Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. **TESOL Quarterly**, Vol. 35, No. 2., 2001, pp. 307-322.

_____. Critical Literacy and International Development. In: **Critical Literacy: Theories and Practices** V. 1:1. 2007

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67 – 84.

RAJAGOPALAN, K. Pós-modernidade e a política de identidade. In:_____.; MARTINS FERREIRA, D. M. (orgs). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006 p. 61 a 80

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y. K. RAJAGOPALAN, **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

_____. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003

_____. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (org.) **Linguagem e Identidade**. São Paulo, FAPESP; Campinas, Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, E. M. O. **Abordagem comunicativa intercultural I(ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas: Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2004.

SARMENTO, S. Aspectos culturais presentes no ensino da língua inglesa. In: Sarmento, S.; MULLER, V.(orgs). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. P. 241 – 266. Porto Alegre: APIRS, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 26ª Edição. 2004

SILVA, F. L. da. A tragédia saussuriana: por uma nova mitologia para a ciência da linguagem. In: In: RAJAGOPALAN, K.; MARTINS FERREIRA, D. M. (orgs). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006 p. 15 – 37.

SOUZA, L. M. de. Editor's Preface. In: **Critical Literacy: Theories and Practices**. V. 1:1, 2007. p 4-5.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative Research**. Newbury Park: SAGE Publications, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Normas para apresentação de documentos científicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

ANEXO 1 – REDAÇÕES SOLICITADAS ÀS PROFESSORAS

Redações para coleta de dados de pesquisa - NAP – Intermediário 3

Data:

Nome:

Número de semestres que fez no NAP:

Nome das tutoras com as quais você estudou:

As redações que se seguem são confidenciais, sendo sua identificação e dados pessoais utilizados apenas por mim (Carla Maria Forlin) para fins de pesquisa acadêmica. Por favor, responda ambas as redações.

O relatório final da pesquisa estará disponível para o seu conhecimento.

Agradeço desde já sua colaboração e atenção.

Abraços

Carla Maria Forlin

Redação 1

Autobiografia, relatando os fatos relevantes do seu processo de escolaridade e de suas experiências de ensino, examinando suas experiências de aprendizagem (na graduação e no NAP), e seu impacto sobre sua própria prática e filosofia de ensino-aprendizagem.

Redação 2:

a) como você percebe a relação entre o ensino de língua estrangeira e o ensino de cultura? Como essa relação acontece (ou não) nas salas de aula em que você atua como professor?

b) Você viveu no NAP experiências que estejam voltadas à relação entre língua e cultura? Se sim, como foram essas experiências? Se não, você acha que a falta delas faz alguma diferença na sua formação? Explique.

**ANEXO 2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM AS
TUTORAS**

- 1) Há quanto tempo você trabalha no NAP?
- 2) Qual seu conceito/ sua visão de língua?
- 3) Qual seu conceito/ sua visão de cultura?
- 4) Qual sua visão / sua visão de identidade?
- 5) Como você aplica estes conceitos na sala de aula do NAP?
- 6) O que é formação continuada de professores para você?

ANEXO 3 - PROPOSTA DO NAP – UFPR

Proposta do NAP – UFPR

fonte: <http://www.nap.ufpr.br/principal/proposta.html> acesso em 10/06/2008

É com muita satisfação que recebemos vocês neste semestre, e com muita felicidade anunciamos algumas mudanças significativas em nossos cursos de proficiência linguística.

A primeira delas diz respeito ao caráter formador dos cursos: a proficiência linguística trabalhada durante os cursos regulares não se restringira ao uso da língua, mas abrangerá reflexões explícitas e frequentes sobre o ensino da língua e suas implicações. Tal ênfase vem do entendimento de que um curso de proficiência linguística oferecido pelo NAP deve ser fundamentalmente diverso daqueles ofertados por institutos de idiomas, já que se destina a professores desta mesma língua. Portanto, teremos muitos momentos de trabalho lingüístico voltados a reflexão sobre a prática de sala de aula de línguas estrangeiras.

A segunda, relacionada com a primeira, e que teremos tutores e coordenadores observando as aulas com certa frequência durante o semestre. Essa necessidade surgiu a partir da constatação de que nós, tutores e coordenadores, bem como vocês, professores, precisamos aprender uns com os outros, formando comunidades de prática que interajam e trabalhem em conjunto. As observações de aulas serão uma das muitas iniciativas em torno do estabelecimento de comunidades integradas de aprendizagem e da formação continuada também dos tutores dos cursos do NAP.

Teremos também, durante o semestre, eventos de extensão como atividades extracurriculares. Estes eventos serão ministrados pelos tutores do NAP e por tutores convidados, e girarão em torno de assuntos voltados a educação em geral e ao ensino de línguas estrangeiras em particular. Já podemos anunciar dois eventos, ainda sem data definida: um deles versará sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para Línguas Estrangeiras do Ensino Fundamental, e outro envolverá

reflexão e elaboração de material didático. Aguardem a divulgação com maiores detalhes!!!!!!

Esperamos que as mudanças contribuam para fazer do NAP um espaço de reflexão e questionamento constantes, ajudando-nos a examinarmos constantemente nossos pressupostos e as implicações de nossas perspectivas sobre o ensino de inglês.

Carta de Princípios do Núcleo de Assessoria Pedagógica em Línguas Estrangeiras Modernas (NAP) da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento Profissional de Professores

1. Acreditamos que a construção do conhecimento seja um processo eminentemente social, mediado pela interação e possível de ser realizado coletivamente quando os objetivos e as metas do grupo tem a sociedade como local de partida e de chegada, considerado o processo em si mais do que o produto final. Deste modo, pensamos que uma formação que pretende atingir e transformar a educação deve acontecer de maneira colaborativa, levando os professores a desenvolverem uma cultura de trabalhar em conjunto para aprender em conjunto com seus pares, sem perder de vista seu local de trabalho e sua realidade de ensino.

2. Para o grupo de formadores que compõem os NAPs, formação não é o mesmo que capacitação. Enquanto esta tem um caráter temporário, paliativo e pressupõe somente o preenchimento de lacunas ou ainda de atualização de conhecimentos profissionais, sem maiores vínculos com quem a oferece, a formação, com a qual nos identificamos e a que queremos contemplar em nossa atuação, pensa nos professores integralmente, como seres humanos em constante processo de formação de subjetividades (tanto suas próprias quanto de seus alunos).

3. Entendemos que uma mentalidade de formação contínua não compreende apenas o aprimoramento linguístico dos professores. Assim, consideramos fundamental que os professores tenham oportunidade de, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades como usuários da língua, fazê-lo com vistas a uma prática pedagógica crítica e reflexiva, marcada pelo acompanhamento sistemático e regular das instituições formadoras e empregadoras.

4. Concebemos o desenvolvimento profissional de professores como envolvendo muito mais do que oferta de cursos por parte dos formadores. Os professores e seus formadores precisam trabalhar em conjunto, construindo e legitimando seus saberes. Portanto, temos como fundamental a formação de grupos de estudo/pesquisa (além da oferta de cursos) que envolvam tanto formadores quanto professores e futuros professores no processo de construção de conhecimento, e que assim possibilitem aos participantes o desenvolvimento de seus espíritos críticos, de sua autoestima e de sua capacidade de fazer pesquisa e produzir conhecimento científico coletiva e cooperativamente.

PÚBLICO ALVO

O Núcleo de Assessoria Pedagógica - NAP destina-se a professores de línguas de escolas regulares (públicas e privadas), institutos de línguas e universidades, bem como a estudantes de línguas estrangeiras interessados em seguir carreira como educadores na área de línguas estrangeiras.

ÁREAS DE ATUAÇÃO

Língua Alemã

Língua Espanhola

Língua Francesa

Língua Inglesa

Língua Italiana

Língua Japonesa

Língua Portuguesa Para Estrangeiros

UFPR/NAP/SEED: Capacitação do professor de língua inglesa

ATIVIDADES CONTINUAS

Assessoramento

Formação e acompanhamento de grupos de estudo com interesses específicos em língua estrangeira e/ou metodologia do ensino de língua estrangeira.

Atendimento individual para a discussão de problemas práticos e teóricos em relação ao processo de educação em língua estrangeira, em que alunos e professores das instituições envolvidas, mediante horários preestabelecidos, prestam assessoria a futuros professores e professores em exercício, através do telefone, da Internet ou pessoalmente.

Promoção de Eventos

Organização de palestras, seminários, oficinas de estudo, congressos, encontros, atividades de imersão e outros eventos, com a presença de pesquisadores especialistas nos temas propostos por alunos e professores.

Cursos

Os cursos desenvolvidos pelos NAPs podem ser organizados exclusivamente pelas universidades ou podem envolver atividades de cooperação entre Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Conselho Britânico, USIS, Associações de Professores (APLIEPAR) e outras entidades educacionais.

Cursos de extensão universitária (de 80 horas ou mais) ou eventos de extensão universitária (até 79 horas).

Cursos de capacitação atendendo a demanda de grupos de professores ou de instituições educacionais (como Secretarias de Educação ou Associações de Professores)

ANEXO 4 - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira?

		A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Fonte: http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm acesso em 17/10/08